

Die sondererzieherische Situation der Schule beim schwererziehbaren Kind

Grenzen, Aufgaben und Möglichkeiten

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I der Universität
Zürich

Vorgelegt von
KONRAD WIDMER
von Kirchberg SG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Paul Moor

Die sondererzieherische Situation der Schule beim schwererziehbaren Kind

Grenzen, Aufgaben und Möglichkeiten

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I der Universität
Z ü r i c h

Vorgelegt von
KONRAD WIDMER
von Kirchberg SG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Paul Moor



MEINEM VATER
ZU EIGEN



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41507228_0066

INHALTSVERZEICHNIS

Problemstellung	11
Zur Methode der vorliegenden Arbeit	16
 A. Die Problemkomplexe Schwererziehbarkeit, Schule und Unterricht	
I. Das Phänomen der Schwererziehbarkeit	
1. Abgrenzung der Schwererziehbarkeit gegen Entwicklungskrisen	18
2. Kasuistik	20
3. Schwererziehbarkeit in soziologischer Sicht	22
Die Relativität des soziologischen Begriffs Schwererziehbarkeit	
4. Schwererziehbarkeit in der psychologisch-pädagogischen Fragestellung	25
a) Schwererziehbarkeit vorwiegend veranlasst durch Fehlerziehung	25
Hauptformen von Milieufehlern nach H. Hanselmann und P. Moor	
b) Die Veranlassungsgründe liegen vorwiegend in der momentanen psychischen Struktur des Kindes	29
Häufig verwendete theoretische Deutungsversuche: S. Freud, A. Adler, H. Hanselmann und P. Moor.	
Die Vorläufigkeit des psychologischen Begriffs der Schwererziehbarkeit.	
c) Die Korrelation zwischen milieubedingten und primär-psychisch bedingten Veranlassungsgründen	37
5. Vorläufiges Ergebnis für Schule und Unterricht	39
 II. Die Problematik von Schule und Unterricht	
1. Der allgemeine Erziehungsauftrag an die Schule	40
2. Die spezielle Aufgabe der Schule: Der Unterricht	44
a) Unterricht als Begegnung mit dem Gegenstand	44
b) Das Gefüge der Beziehungen zwischen Lehrer, Schüler und Gegenstand	46
Verständnis — Vermittlung — Gegenstandswahl (Lebensnähe) — Methode	
3. Versuch einer Typologie des schwererziehbaren Verhaltens in der Schule	55
 B. Die Beeinträchtigung der Schule durch Schwererziehbarkeit und die Dringlichkeit der pädagogischen Massnahmen	
I. Nervös-störbare Schüler	
1. Zum Begriff der nervösen Störbarkeit	57
2. Kurt: Leistungsangst	59
3. Richard: Nervöse Störbarkeit als latente Verwahrlosungsgefahr	65
4. Max: Nervöse Störbarkeit und Verwöhnung	78
5. Die Erschwerung von Schule und Unterricht und ihre Sonderaufgaben bei nervös-störbaren Schülern	94

a) Die Beeinträchtigung der schulischen und unterrichtlichen Möglichkeiten durch nervöse Störbarkeit	94
b) Die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei nervös-störbaren Schülern: Beruhigung — Ermöglichung der Leistung (W. Stern) — Erlebnis des eigenen Könnens.	97

II. Schüler mit psychopathischen Zügen

1. Zum Begriff der Psychopathie	109
2. Othmar: Psychische und physische Schwächlichkeit	113
3. Emil: Gefühlsarmut und fanatisches Rechtsempfinden	120
4. Hermann: Depressive Grundstimmung und Gehemmtheit	131
5. Die Erschwerung von Schule und Unterricht und ihre Sonderaufgaben bei Schülern mit psychopathischen Zügen	148
a) Die Beeinträchtigung der schulischen und unterrichtlichen Möglichkeiten durch psychopathische Züge	148
b) Die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei Schülern mit psychopathischen Zügen: Persönliche Kontaktnahme — Sorgfältig dosierte Uebertragung von Verantwortung — Haltung der Sachlichkeit (R. Hoenigswald) — Gesinnung der Ehrfurcht (L. Binswanger).	151

III. Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen

1. Zum Begriff der Verwahrlosung	169
2. Willi: Verwöhnung	171
3. Louis: Lieblose Erziehung	178
4. Die Erschwerung von Schule und Unterricht und ihre Sonderaufgaben beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen	192
a) Die Beeinträchtigung der schulischen und unterrichtlichen Möglichkeiten durch Verwahrlosungserscheinungen	192
b) Die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei Schülern mit Verwahrlosungserscheinungen Die Aktualität der sondererzieherischen Massnahmen	195

C. Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei schwererziehbaren Schülern

I. Differenzierte Schulführung

1. Zusammenfassung über Erschwerung und Sonderaufgaben der Schule bei schwererziehbaren Schülern	200
2. Individuelle Differenzierung Teilnahme — Erziehung in den positiven Bezügen — Finden des Masses.	204
3. Differenzierung in der gesamten Schulführung Schule als vitale Umwelt: Das Problem der Schulordnung — Schule als moralische Mitwelt: Die verantwortliche Mitgestaltung der Schüler an der Schulführung — Schule als Heimat.	208

II. Differenzierte Unterrichtsgestaltung

1. Zusammenfassung über Erschwerung und Sonderaufgaben des Unterrichts bei schwererziehbaren Schülern	215
2. Differenzierung innerhalb der Struktur des Unterrichts	220
a) Die Frage nach dem Gegenstand	220
Lebensnähe — Gegenständliche Interessen	
b) Darbietung und Erarbeitung des Gegenstandes	223
Personale Leistung — Funktionale Interessen	
c) Die Frage nach Sinn und Bedeutsamkeit des Gegenstandes und des unterrichtlichen Tuns:	226
Die Ausrichtung auf einen Zweck: Brauchbarkeit —	
Die Ausrichtung auf ein Ideal: Wahrheit — Die Ausrichtung auf einen Lebensinhalt: Liebende Teilhabe.	
3. Die didaktischen Strömungen der Gegenwart und ihre Bedeutung für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern	232
Die einzelnen didaktischen Strömungen:	
Die Lernschule und die Didaktik der Herbart-Zil- lern'schen Richtung — Das Bewegungsprinzip — Die Arbeitsschule und ihre verschiedenen Abzwei- gungen — Der Gesamtunterricht — Der Blockunter- richt — Die Ganzheitsmethode — Der Gruppenun- terricht — Der moralpädagogische Unterricht.	
Gesichtspunkte der Brauchbarkeit einzelner Methoden bei schwererziehbaren Schülern	241
Absichten und Blickrichtung der einzelnen Metho- den — Die Individuallage des schwererziehbaren Schülers — Die Struktur der Klasse — Die Fragwür- digkeit des Anspruchs auf Allgemeingültigkeit einer Methode — Der Instrumentalcharakter der didak- tischen Bewegungen.	

D. Organisatorische Probleme

1. Der schwererziehbare Schüler in der Normalklasse	247
2. Organisatorische Sondermassnahmen für den schwerer- ziehbaren Schüler	249
Kriterien der Aussonderung aus der Normalklasse — Klassenwechsel — Förderklasse — Beobachtungs- klasse — Heilpädagogische Beobachtungsstation — Erziehungsheim.	
3. Probleme der Schule im Heim für schwererziehbare Schüler	252
a) Schulorganisatorische Bestimmungen des Staates	253
b) Das Verhältnis der Schule zum Heim	255
Das Anrecht des schwererziehbaren Schülers auf angemessene Schulbildung — Das dynamische Wechselverhältnis zwischen Schule und Heim — Die Stellung des Lehrers im Heim	
Literaturverzeichnis	263

PROBLEMSTELLUNG

Ist Schule bei schwererziehbaren Schülern eigentlich ein Problem?

Das schwererziehbare Kind ist jenes, das lügt und stiehlt, das ungehorsam, aggressiv, widerspenstig, nervös ist, kurz jenes, dessen Verhalten nicht den gültigen Normen seiner Umgebung entspricht. Veranlasst wird Schwererziehbarkeit durch eine reizbare Schwäche des Nervensystems, durch disharmonische Beschaffenheit des Willens oder des Gemütes, durch Störungen im dynamischen Zusammenwirken psychischer und physischer Funktionen, endlich durch Fehlerziehung, die zu Verwahrlosung führt.

Wesentliche Aufgabe der Schule ist das Lernen, das heisst: anschauen, wahrnehmen, denken, formulieren, beobachten, aneignen, mitarbeiten, bemerken, fragen, erzählen, schildern, probieren, planen. Das sind vorwiegend intellektuelle Funktionen. Auch richtig verstandenes Anschauungsprinzip bleibt nicht bei «der dunklen Anschauung» stehen sondern drängt vor zum «klaren Begriff» (Pestalozzi), zur adaequaten Vorstellung des Gegenstandes und seiner Verknüpfungen. Ebenso will die Arbeitsschule die geistige Vor- und Mitarbeit an der manuellen Betätigung anregen.

Die Mehrzahl der Heilpädagogen erklärt nun aber in ihren Ausführungen über Schwererziehbarkeit ausdrücklich, dass die Verstandesseite primär nicht geschädigt sei. Damit ist gesagt, dass in der Schule zwar die von ihnen geforderten Massnahmen für das schwererziehbare Kind angewendet werden müssen, dass Schule und Unterricht selber aber keine Probleme an sich sind. Wir suchen auch in grösseren heilpädagogischen Werken umsonst nach dem Problem, das wir uns gestellt haben¹⁾. Allers erwähnt die Frage nach der Schule gar nicht. Hanselmann, Scholz und Homburger sprechen ausführlich über den Unterricht bei schwachbegabten Schülern, nicht aber über den bei schwereziehbaren. Popp schreibt eingehend von «Heilpädagogischem Unterricht», unterscheidet aber in diesen Kapiteln auch nicht zwischen schwierigen und geistig schwachen Kindern. Es gibt aber bedeutsame Unterschiede, wenn auch in oberflächlicher Sicht Parallelen gefunden werden können. Düring kritisiert scharf den Wissensbetrieb der alten Lernschule und preist die

¹⁾ Allers: «Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters», Benziger, Einsiedeln, 1936.

Hanselmann: Einführung in die Heilpädagogik, Rotapfel, Zürich, 1933.

Scholz: Anomale Kinder, Karger, Berlin, 1922, 3. Auflage.

Popp L.: Allgemeine Heilpädagogik, Herder, Freiburg, 1930.

Homburger A.: Vorlesungen über Psychopathologie im Kindesalter, Springer, Berlin, 1925

Asperger H.: Heilpädagogik, Springer, Wien, 1952

Arbeitsschule im Sinne Kerschensteiners als die einzige zulässige Methode²⁾. Es wird sich jedoch zeigen, dass die Festlegung auf eine einzige Methode verhängnisvoll wirken kann, da jede Methode an Voraussetzungen gebunden ist, die beim schwererziehbaren Schüler oft fehlen. — In vielen pädagogischen Schriften wird ausführlich dargelegt, wie die immanente Leistungsforderung in der Schule und mögliche Unzulänglichkeiten in der Begegnung zwischen Lehrer und Schüler Veranlassung zu schwererziehbarem Verhalten werden können. Wie aber Schule und Unterricht bei manifester Schwererziehbarkeit zu gestalten sind, darüber erfahren wir wenig.

Wir stellen fest, dass dem von uns gestellten Problem in der Theorie wenig Bedeutung zugemessen wird.

Und in der Praxis? — Wir haben in einem Fragebogen von den deutschschweizerischen Heimen mit schwererziehbaren Kindern unter andern folgende Frage beantworten lassen³⁾: «Sind an Ihre Heimschule offiziell die gleichen Anforderungen gestellt, wie an eine öffentliche Schule Ihres Kantons? (Lehrplan, Klassenziele, Prüfungen, usw.)». Die Anfrage ergab, dass in keinem der 11 befragten Kantone irgendwelche Sonderbestimmungen für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern bestehen. Es müssen überall die gleichen Anforderungen erfüllt werden wie an Gemeindeschulen. Dies besagt, dass auch von Seiten der Erziehungsorganisationen im Unterricht mit schwererziehbaren Schülern keine Sonderheit gesehen wird.

Haben wir uns also einem Scheinproblem zugewendet? Wir behaupten: Nein. Wir stellen uns in der vorliegenden Arbeit die Aufgabe, die Besonderheit des Unterrichts und der Schule bei schwererziehbaren Schülern aufzuzeigen.

Gegenstand der Pädagogik ist die Erziehungswirklichkeit, und die Schule ist ein Sektor darin. Gegenstand der Heilpädagogik ist ebenfalls die Erziehungswirklichkeit, aber unter dem besonderen Aspekt der Entwicklungsbeeinträchtigung. Schwererziehbarkeit bedeutet immer auch Entwicklungsbeeinträchtigung. Die ethisch und anthropologisch begründeten Erziehungsnormen der Normalpädagogik gelten auch in der Heilpädagogik. Es gibt in der Heilpädagogik keine eigenen, nur für sie gültigen Erziehungsziele. Hingegen bedeutet Entwicklungsbeeinträchtigung ein Mangel an jenen Voraussetzungen, die zur Erreichung der Erziehungsziele notwendig sind. Daher sind in der Heilpädagogik die Möglich-

²⁾ Düring E.: Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik, Rotapfel, Zürich, 1925.

³⁾ Wir haben für eine Diplomarbeit am Heilpädagogischen Seminar Zürich die genannten Fragebogen versandt und dabei vor allem organisatorische und methodische Fragen beantwortet lassen. Wir werden in der vorliegenden Arbeit einige Ergebnisse daraus verwerten.

keiten eingeschränkt, begrenzt, der Weg ist beschwerlicher. Die Erschwerung der pädagogischen Aufgabe, die sich durch die Entwicklungsbeeinträchtigung als Schwererziehbarkeit ergibt, wirkt sich auch in der Schule aus, denn der Schüler lernt nicht nur in der Schule, er ist als Ganzheit dabei, seine gesamt-psychische Struktur und sein gesamterzieherischer Zustand bestimmen sein Verhalten in der Schule.

Zur Verdeutlichung unserer Fragestellung führen wir vorgegreifend einige Momente der Erschwerung an:

In der grossen Konfliktbereitschaft des schwererziehbaren Schülers liegt eine der spürbarsten Schwierigkeiten des Unterrichts. Viele Heimlehrer klagen darüber:

Fragebogen 7 b: «Es ist der tägliche Kampf, nicht im «Ordnung-machen» unterzugehen, und das nimmt mir oft so viel Kraft und Freude weg, dass bis zum «Verleider» manchmal nur noch ein kleiner Schritt ist.»

Die Konfliktbereitschaft des Schülers verhindert häufig den Kontakt zwischen Schüler und Lehrer, sodass die unterrichtliche und erzieherische Einwirkung gefährdet oder ganz in Frage gestellt ist. Oft ist es schwer, eine Verständigungsgrundlage zu finden:

Beobachtungsnotizen: Franz «explodiert» wegen jeder Kleinigkeit, er wirft alles weg, wenn er eine Aufgabe nicht sofort versteht. Er flucht und lärmt dann, dass niemand mehr arbeiten kann. Hinter all seinem Verhalten aber spürt man die Angst, sich zu verlieren, sich aufzugeben.

Arthur hat ein überempfindliches Rechtsgefühl, er glaubt sich immer benachteiligt, die andern bevorteilt.

Es ist notwendig, dass wir die Ausbrüche von Franz gelegentlich unbeachtet lassen, denn jede Strafe steigert seine Angst. Dieses Verhalten aber bedeutet für Arthur sofort, der Lehrer sei parteiisch und wird Anlass zu einer Reklamation.

Nicht nur die Begegnung zwischen Lehrer und Schüler wird erschwert, der Unterricht selber wird problematisch:

In der erwähnten Enquête stand folgende Frage: «Wieviele Schüler der Klasse könnten nach ihren effektiven Leistungen eine gute öffentliche Normalklasse besuchen? — Von den 799 in dieser Frage erfassten Schülern mussten nach der Bewertung der Heimlehrer 390 eine Sonderschule besuchen oder würden Sitzenbleiber.

Es handelt sich bei diesen Schülern nicht um debile, sondern um normal intelligente, aber schwererziehbare Kinder. Das drängt uns die Frage auf: Wie kommt es, dass so viele schwererziehbare Schüler bei intakter Intelligenz eine derart verminderte geistige Leistungsfähigkeit aufweisen?

Schon diese nur programmatisch angedeuteten Schwierigkeiten zeigen, dass die Schule bei schwererziehbaren Kindern eine immanente Proble-

matik aufweist. Wenn wir versuchen, unser Problem in einer einfachen Fragestellung zu formulieren, so lautet es so:

Inwiefern und wie wirkt das schwererziehbare Verhalten eines Schülers hindernd auf den Gang des Unterrichts, und in welcher Weise kann die Schule mithelfen am Abbau der Schwererziehbarkeit und am Aufbau des Charakters⁴⁾?

Nun sehen wir uns aber vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt. Unser Problem enthält eine Vielzahl von Einzelfragen. Im Sachverhalt «Schwererziehbarkeit» klingt ein ganzer Komplex von ethischen, soziologischen, psychologischen, biologischen und anthropologischen Fragen auf. Im Terminus «Schule» treten viele pädagogische Probleme zusammen. Um nur einiges zu nennen: Es geht um Unterricht oder Erziehung, um Allgemeinbildung oder Berufsbildung, um Gemeinschaft oder Individuum, um Wertausrichtung oder psychologische Orientierung, um erkenntnistheoretische und denkpsychologische Fragen, um den Einfluss von Kirche, Staat und öffentlicher Meinung auf die Schule, um die Lehrerbildung.

Ein derart umfassendes Problem lässt sich auf zwei Arten lösen: Man kann alle Einzelprobleme herausgreifen, systematisch bearbeiten und nach bestimmten Kategorien ordnen. Bei der Fülle von Gesichtspunkten wird aber eine Vertiefung kaum möglich sein. Eine positivistische Aneinanderreihung von Einzelproblemen — auch wenn dies von pädagogischer Fragestellung aus geschieht — ist denn auch nicht unsere Absicht. Man kann das Gesamtproblem aber auch an einer bedeutsamen Stelle einschränken. Unsere Aufgabe umfasst drei Problemgruppen: Schule, Schwererziehbarkeit und die Relationen zwischen Schule und Schwererziehbarkeit. Wir beschränken uns dahin, dass wir die ursprüngliche Problematik der Schule dahingestellt sein lassen, ebenso geht es uns nicht grundsätzlich darum, neue Einsichten in das Phänomen Schwererziehbarkeit zu finden. Es geht uns vor allem darum, die Beziehungen zwischen den beiden Faktoren zu erforschen. Auch diese Aufgabe möchten wir dahin abgrenzen, dass wir unsere Ausführungen als Fragestellungen wissen und dass es weder in unserer Absicht noch in unseren Möglichkeiten steht, eine ausgebaute Didaktik für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern oder eine heilpädagogische Psychologie vom Standpunkt des Unterrichts aus zu geben.

⁴⁾ Wir klammern aus unserer Problemstellung die psychotherapeutischen Methoden zur Behandlung schwererziehbarer Kinder (z. B. die pädanalytische oder die individualpsychologische) ausdrücklich aus und beschränken uns in unsern Ausführungen auf die spezifisch-pädagogischen Schul- und Unterrichtsprobleme.

Wenn wir die Fragenkomplexe «Schule» und «Schwererziehbarkeit» gleichsam als «bekannte Grössen» einsetzen, dann müssen wir ihre «Bekanntheit» zuerst darlegen, denn es genügt nicht, die Schwierigkeiten eines Problems zu begreifen, wenn nicht die einzelnen Faktoren darin klargestellt sind.

Bevor wir zur Darstellung von Schwererziehbarkeit einerseits und Schule andererseits übergehen, sind noch einige Bemerkungen zur Methode der vorliegenden Arbeit notwendig.

Zwischenbemerkung zur Methode

Wir wollen uns folgende Fragen vor Augen halten: Was muss ich als Lehrer bei schwererziehbaren Schülern wissen? Wie erkenne ich im Verhalten des Schülers die beginnende Beeinträchtigung der Entwicklung? Was für eine Struktur haben die realen Gegebenheiten innerhalb meiner Schule und im Kinde selber? Welche Grenzen sind mir in meiner Aufgabe als Lehrer gestellt? Wie kann ich durch die besondere Weise der Begegnung und durch die Gestaltung des Unterrichts dem Schüler helfen? Dieser pragmatische Standpunkt bestimmt die Methode unseres Vorgehens:

Insofern es unser Anliegen ist, mögliche Hilfe aufzuzeigen — und sei es nur, dass wir die Probleme klarer sehen lernen — dürfen wir nicht eine abgeschlossene psychologische Theorie, eine pädagogisch-didaktische Strömung oder eine vorgefasste Weltanschauung zum Ausgangspunkt machen⁵⁾. Mit blossen theoretischen Voraussetzungen werden wir der Wirklichkeit des schwererziehbaren Schülers nicht gerecht, denn alles Handeln nach übernommenen Theorien heisst: Vorentscheide treffen und nach Vorentscheiden handeln. Den Zugang zum schwererziehbaren Schüler finden wir nicht auf dem Weg über eine Idee oder über die Scheinwirklichkeit eines ethischen, psychologischen oder anthropologischen Systems, sondern nur durch die konkrete Begegnung. Wir gehen daher von einigen Beispielen aus unserer eigenen Unterrichtspraxis mit schwererziehbaren Schülern aus⁶⁾. Anhand der Beispiele versuchen wir, die gemachten Erfahrungen zusammenzustellen, sie zu prüfen und auf mögliche Gesetzmässigkeiten und zu pädagogischen Forderungen vorzustossen.

Wir sind uns jedoch bewusst, dass die damit angekündigte Methode der Induktion nicht genügt. Wir dürfen bei den Erfahrungstat-

⁵⁾ Heilpädagogische Werke, in denen auf brauchbare Weise das Phänomen der Schwererziehbarkeit anhand einer voraus bestimmten Theorie zu erklären versucht wird, sind beispielsweise: Hans Zulliger: Schwierige Kinder; Aichhorn: Verwahrloste Jugend. Grundlage ist die Psychoanalyse.

Werner Minger: Schwererziehbarkeit. Grundlage ist die «Integrale Verhaltenslehre» von C. Sganzi.

Julia Schwarzmann: Die seelische Heimatlosigkeit im Kindesalter und ihre Auswirkungen. Sie baut auf dem anthropologisch gefassten Begriff «Heimat», wie ihn Ludwig Binswanger konzipiert hat.

⁶⁾ Es handelt sich um 13 bis 16-jährige Schüler der Abschlussklassen des Erziehungsheim Thurhof bei Oberbüren SG.

sachen nicht stehen bleiben. Sie müssen gedeutet und verstanden werden. Es geht uns somit nicht um ein kausal-additives Erklären, sondern um **strukturelles Verstehen**. Das heisst, wir verzichten darauf, allgemeingültige Sätze, rezeptartig anwendbare Richtlinien für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern festzulegen. Dagegen werden wir versuchen, anhand von Beobachtungen, Schulleistungen und Begegnungen uns in die Situation des Schülers zu versetzen, um ihn in seiner besondern Weise des Menschseins, als Individuum und gleichzeitig als Lernender, als Schüler zu verstehen. Wir verzichten darum auch auf eine Vielzahl von Beispielen. Dagegen werden wir anhand von vielen Einzelbeobachtungen, die wir zu interpretieren versuchen, die psychischen Strukturen des einzelnen Schülers zu erkennen trachten und daraus die besondern pädagogischen Massnahmen für eben diesen Schüler bestimmen.

Im pädagogischen Akt wirken ausser der Gegenwart auch die Vergangenheit und die Zukunft mit. Das was war, die Vorgeschichte des Schülers, beeinflusst als Erinnerung jede Begegnung. Was ich vorauschaue, meine Erwartung, bestimmt weitgehend mein Verhalten; das heisst, mein Verhalten richtet sich nach einem Ziel, das zu erstreben ich bemüht und beauftragt bin. Ich bezwecke eine Veränderung des gegenwärtigen Seins in Hinsicht auf ein mögliches Ziel. Es geht in der Pädagogik darum nicht nur um das Seiende, sondern immer auch um ein Sollen. In allen Erziehungsmassnahmen lässt sich eine normative Komponente feststellen. Ziele aber können nicht auf empirischer Basis gewonnen werden, denn die Zukunft ist erst mögliches Sein, noch nicht reales. Wir werden darum an unsere Beispiele unsere Auffassung von Erziehung herantragen und uns auch in den pädagogischen, psychologischen und didaktischen Strömungen der Gegenwart nach möglicher Hilfe umsehen. Diese Theorien aber bedeuten nicht Gegensatz zur Praxis, sondern mögliche Ansatzpunkte des Verstehens⁷⁾. Die Wirklichkeit des Schülers muss in ihrer Einmaligkeit immer anerkannt bleiben.

⁷⁾ Spranger bezeichnet als Verstehen ein geisteswissenschaftliches Erkenntnisverfahren, das «geistige Zusammenhänge in Form objektiv gültiger Erkenntnisse als sinnvoll auffassen» will. «Zum echten Verstehen ist ein über den Standpunkt des unmittelbaren Lebensbewusstseins hinausgehendes Wissen um objektive Zusammenhänge verschiedenster Art erforderlich». «Verstehen ist aber nicht gleichbedeutend mit einem getreu abbildenden Nacherleben subjektiven Seins, Erlebens und Verhaltens einer Einzelseele». «Verstehen ist kategorial geformtes Nacherleben».

Spranger E.: Psychologie des Jugendalters, S. 3—6, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1949, 21. Aufl.

A. DIE PROBLEM-KOMPLEXE SCHWERERZIEHBARKEIT. SCHULE UND UNTERRICHT

I. Das Phaenomen der Schwererziehbarkeit

1. ABGRENZUNG DER SCHWERERZIEHBARKEIT GEGEN ENTWICKLUNGSKRISEN

Was heisst, ein Kind ist schwererziehbar?

Ein einheitlicher Begriff von Schwererziehbarkeit existiert nicht. Schwererziehbarkeit ist ein Sammelname, unter dem viele Erscheinungen des kindlichen Verhaltens Platz finden. Immer aber geht es um die Tatsache der schweren Erziehbarkeit. Schwererziehbar im weitesten Sinne des Wortes sind alle Kinder, die infolge ihres Verhaltens einer besonderen Betreuung bedürfen, alle jene, für die die üblichen Erziehungsmassnahmen nicht genügen. Da sind die Kinder, die wir als mindersinnige bezeichnen (taube, schwerhörige, blinde, sehschwache), als geistesschwache (debile, imbezille und idiotische), als sprachgebrechliche (stotternde, stammelnde, Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung, mutistische, polternde), als eigentlich geisteskrank (epileptische, schizophrene, Kinder mit postencephalitischen Erscheinungen) oder als nervös-störbare (neuropathische, neurasthenische). Immer lassen sich bei diesen Kindern organische oder funktionelle Schädigungen nachweisen. Feststellung und medizinische Behandlung des Leidens ist Sache des Arztes. Die Erschwerung der Erziehung beruht auf der Auswirkung des Leidens auf die seelische Entwicklung des Kindes. Und hier liegt die heilpädagogische Aufgabe des Erziehers. Aus dieser Gruppe werden wir nur von den nervös-störbaren Kindern sprechen, weil wir sie häufig in Normalklassen und in Heimen für Schwererziehbare antreffen.

Schwererziehbar im engeren Sinne des Wortes sind jene Kinder, die erhebliche Erziehungsschwierigkeiten bereiten, ohne dass eines der genannten Gebrechen als primärer Veranlassungsgrund nachweisbar ist. Das Ungenügen in moralischer Hinsicht ist das hervorstechende Merkmal. Von diesen Kindern wird im besondern die Rede sein.

Das Urteil, ein Kind sei schwererziehbar, wird aus seinem Verhalten abgeleitet, das an einer Norm — wenn oft auch an einer ungeschrie-

benen und unklaren — gemessen wird. Es darf aber nicht vergessen werden, dass das Kind sich in steter Entwicklung befindet. Man wird ein bestimmtes Verhalten auf einer Entwicklungsstufe als schwererziehbar bezeichnen müssen, während das gleiche Verhalten auf einer andern Stufe notwendig und natürlich ist. Ein vierjähriges Kind, das trotz und stampft, braucht deswegen noch nicht schwererziehbar zu sein, bei einem zehnjährigen aber dürfte Trotzen und Stampfen als Symptom von Schwererziehbarkeit gewertet werden. Die Wirklichkeit eines Kindes bleibt nicht konstant, sie wechselt mit der Entwicklung, und jede Entwicklungsstufe hat ihre qualitative und quantitative Eigenart und ihre Daseinsberechtigung. Es ist nun zu beachten, dass jedes Kind in seiner Entwicklung Perioden mit gehäuften Schwierigkeiten und krisenhaften Erscheinungen zu bestehen hat. Man könnte von Zeiten «normaler Schwererziehbarkeit» sprechen. Während das Kind sich in der Volksschule befindet, erlebt es dreimal den Uebergang in eine neue Lebensweise:

Da ist die Zeit des Zahnwechsels im 7. Altersjahr, hier vollzieht sich der Uebergang vom praelogischen zum logischen Denken, vom Spiel zum Lern- und Arbeitsalter. Die Anpassung an die Umwelt ist hier besonders erschwert. — In der Vorpubertät löst sich das Kind aus der Geborgenheit der Schule und der Familie. Es möchte erwachsen sein und gibt doch nur ungern die traute Wärme und Nähe des Bisherigen auf. Es ist jenes merkwürdige Hin- und Herschwanken zwischen dem Kindsein und den neuen, erst erahnten Lebensformen und Gehalten. Das Kind wird unsicher und damit verschlossen und gleichzeitig aggressiv gegen jede Autorität. Kritik an den Erwachsenen, disziplinarische Schwierigkeiten und Lernstörungen, die oft unbewusste Rache sind, kennzeichnen symptomatisch diese Stufe. — In der Pubertät ist die Idealbildung zu einem festen, oft fanatisch geforderten Gerechtigkeitskodex und Vollkommenheitsvorbild geworden, wobei die Bildung des eigenen Lebensplanes doch noch nicht abgeschlossen ist. Die Einsicht in das eigene Ungenügen führt daher oft zu schweren Konflikten⁸⁾.

Die Schwierigkeiten während den genannten Entwicklungskrisen werden nicht als Schwererziehbarkeit bezeichnet. Die erzieherische Aufgabe bleibt jedoch im Wesentlichen die gleiche wie bei «habituellem» Schwererziehbarkeit. Ja, es ist leicht möglich, dass infolge von Erzie-

⁸⁾ Unglücklicherweise fallen alle diese Entwicklungskrisen in unserer Schulorganisation mit einschneidenden Veränderungen im Leben des Kindes zusammen, mit Veränderungen, die an sich schon vom Kind physische und psychische Mehrleistungen erfordern: Die Zeit des Zahnwechsels fällt mit dem Schuleintritt zusammen. Während der Vorpubertät vollzieht sich der Uebergang von der Primarschule in die Sekundarschule. Der Pubertierende wiederum hat den Uebertritt von der Sekundarschule in eine Mittelschule oder in eine Berufslehre zu vollziehen.

hungsfehlern in diesen Zeiten die Schwierigkeiten länger auftreten und nun zu eigentlicher Schwererziehbarkeit werden.

2. KASUISTIK

Wir stellen im Folgenden einige Schülerbeispiele dar, um an ihnen die Veranlassungsgründe des schwererziehbaren Verhaltens zu suchen. Auf die Behandlungsweisen und die erzieherischen Massnahmen treten wir hier nicht ein.

Peter stammt aus einer zerrütteten Familie. Der Vater gilt als Zecher und Leichtfluss, wegen betrügerischem Verhalten hat er schon mehrermale im Gefängnis gesessen. Die Mutter ist kränklich, sie überlässt Kinder und Haushalt dem Schicksal. Eine Fürsorgerin schreibt: «Die Mutter zieht sich vor jeder Verantwortung als krank ins Bett zurück, von wo aus sie nicht selten den Kindern Geld gibt, sich statt des Mittagessens Süßigkeiten zu kaufen.» Von Peter und seinen zwei Schwestern heisst es, sie seien verwahrlost. Peter stiehlt in Läden Esswaren und Bastelutensilien, er streicht bis in alle Nacht in den Strassen herum und sein Lehrer vermutet, dass er in sexueller Hinsicht mit seinen Schwestern vorzeitige Erfahrungen gemacht habe.

Im Heim zeigt sich, dass sich Peter hemmungslos seiner triebhaften Vitalität überlässt. Er ist auch Doppelrepetent. Zu keinem Kameraden findet er ein freundschaftliches Verhältnis. Wo seine Schwestern sind, wie es der kranken Mutter ergeht, wo der Vater arbeitet, das alles kümmert ihn nicht.

Othmar wird von einer Pflegefamilie grossgezogen, da seine Mutter in einem Heim für schwachbegabte Frauen lebt, während von seinem Vater niemand etwas zu wissen scheint. Von der Pflegefamilie liegen gute Berichte vor. Othmar aber gerät bald in den Kreis älterer Kameraden, für die er Diebstähle und Lausbubenstücke auszuführen hat. Die weil die Anstifter sich zu decken verstehen, wird Othmar immer er tappt. Die Jugendfürsorgerin beantragt Versetzung in ein Heim, was auch der Lehrer und der Pfarrer befürworten, weil «Othmar dumm ist und überall hinten nach kommt».

Othmar steht in seiner intellektuellen und charakterlichen Entwicklung stark hinter seinen Altersgenossen zurück. Es fällt aber auf, dass er im Unterricht und im Heimbetrieb mit grossem Eifer mit dabei ist, dass ihm aber die Kräfte nicht ausreichen und er immer schon bald jeden Antrieb und Schwung verliert.

Willis Eltern gelten im Dorf als achtbare und ehrliche Leute. Der Vater ist mit seinen 81 Jahren bresthalt geworden. Er verträgt das «Gazappel» seines Jüngsten nicht mehr gut. Die Mutter trägt durch Waschen und Putzen zum Unterhalt der Familie bei. Ihren Willi, den Spätling, aber verwöhnt sie. Er kann haben, was ihn gelüstet. Schon früh entwendet er der Mutter, fremden Leuten, selbst in der Kirche Geld, um sich Süßigkeiten zu besorgen. In Rücksicht auf die Familie hat man immer wieder Nachsehen geübt. Langsam aber verdichtet sich der üble

Ruf über Willi. Jetzt ist er das enfant terrible des Dorfes, und was nur immer passiert, wird ihm unterschoben. Von der Jugendanwaltschaft eingewiesen, kommt Willi in unser Heim. Hier ergeben die Beobachtungen, dass er gut begabt ist, sich jedoch für keine Betätigung, für keinen Gegenstand sichtlich interessiert, dass er kaum eine spontane Leistung zustande bringt und bei den ersten Schwierigkeiten die Verwirklichung einer Absicht unterlässt.

Fritz ist der ältere Sohn einer gut bürgerlichen Familie. Der Vater gilt als tüchtiger Handwerker, und die Mutter macht den Eindruck einer mütterlich besorgten Frau. Fritz, kräftig und gross gewachsen, zeigt mit seinen 14 Jahren bereits ein männliches Aussehen. Er schliesst sich einer Gruppe von Jugendlichen an, die alle einer Frau geschlechtlich hörig sind. Als nach längerer Zeit die Angelegenheit aufgedeckt wird, kommt Fritz auf Veranlassung des Fürsorgeamtes zu uns ins Heim. Eine Besprechung mit der Mutter ergibt, dass Fritz von jenem Tage an Schwierigkeiten bereitet habe, an dem er jene Frau kennen lernte, dass er nicht mehr gehorche, ihr und der Schwester nachschleiche, um sie beim Ankleiden zu beobachten. Sie, die Mutter, wisse sich keinen Rat mehr, und sie sei eigentlich froh, dass Fritz für einige Monate fort müsse. In der Schule seien die Leistungen auch schlechter geworden, aber sonst sei Fritz ein ganz lieber Bub. — Wir werden auf dieses Beispiel ausführlicher zu sprechen kommen.

Moritz lebt seit dem Tode seines Vaters in einem Heim. Da sich die Mutter wieder verheiratet, kehrt Moritz in die Familie zurück. Anfänglich geht alles ordentlich gut. Moritz fällt nur durch seine missmutige, griessgrämige Haltung auf, auch plagt er gelegentlich die vier Stiefgeschwister.

In der 5. Klasse leistet Moritz Ausläuferdienst in einem Geschäft und unterschlägt dort Portogelder. Der Lehrer möchte Moritz versorgt wissen, weil er ein schwacher Schüler sei und die Klasse aufhetze. Da er nun auch die Mutter schlägt, wird er auf Antrag des Lehrers ins Heim gebracht. Die Mutter sagt: «Ich kann ihn einfach nicht mehr daheim haben mit den andern Kindern zusammen.» — Im Heim bestätigen sich die gemachten Angaben. Besonders ist seine depressive Grundhaltung auffällig: Nichts passt ihm, jede Anstrengung wird ihm zur Last, zu keiner Leistung hat er Mut, und vor jeder neuen Situation schreckt er zurück. Trotzdem möchte er bei den Kameraden immer mehr gelten als er ist. Die Kameraden halten ihn für einen Angsthasen und Prahlhans.

Karl ist der Jüngste aus einer Familie mit sieben Kindern. Der Vater trinkt, die Mutter aber gilt als rechtschaffene Frau, die durch Heimarbeit die prekäre finanzielle Lage der Familie zu verbessern hilft. Karl erkrankt in der frühen Kindheit an Kinderlähmung, wobei durch Muskelschwund sein linkes Bein verkürzt wird. In der Klasse wird er darob oft als «Hinkebein» gefoppt. Schon früh fällt Karl in der Schule durch seine «Hanswursteleien» auf. Er stört den Unterricht durch Zwischenrufe, die das Gelächter der ganzen Klasse auslösen. Bei einem Stellvertreter treibt Karl die Sache soweit, dass die Klasse fortwährend geradezu auf die Spässe und Zwischenbemerkungen Karls wartet. «Jeder

Autorität entzieht er sich, auch dem freundlichen Begegnen» (Lehrerbericht). In der 6. Klasse begeht Karl eine Reihe von Diebstählen. Aber er verheimlicht sein Tun nicht, er verteilt das Diebsgut unter die Kameraden oder wirft es weg. Auf Strafaufgaben fälscht er die Unterschrift der Eltern. Nun verlangt der Schularzt «wegen beginnender Verwahrlosung und Gefühlsarmut» die Einweisung in ein Heim.

Hier erweckt Karl durch seine waghalsigen Kunststücke am Reck die Besorgnis der Erzieher. In der Schule stellt sich heraus, dass Karl knapp durchschnittlich intelligent ist, jedoch ein ausgeprägtes Talent zum Zeichnen hat. Wenn man sein Vertrauen gewonnen hat, dann spricht er leicht an. Er setzt sich dort auch ein, wo er den Sinn einer Anforderung einsieht.

3. SCHWERERZIEHBARKEIT IN SOZIOLOGISCHER SICHT

Allen diesen Beispielen ist eine Tatsache gemeinsam: Die Buben konnten nicht mehr in ihrem bisherigen Milieu verbleiben. Moritz wird von seinen Eltern selber ins Heim gebracht, alle andern werden durch öffentliche Institutionen, Jugendämter oder Polizei der Familie entzogen. Dies ist ein wichtiges Merkmal der Schwererziehbarkeit: Die schwererziehbaren Kinder sind in ihrem Milieu, in Familie, Schule und Öffentlichkeit nicht mehr tragbar, sie sind unerwünscht.

Fragen wir, warum dem so ist. Jedes Kind wächst in eine mehr oder weniger festgefügte, immer aber schon vorgeformte Umwelt hinein. Es ist die Umwelt, die sich in Religion und Tradition, in Gebrauch und Sitte und im geschriebenen Gesetz manifestiert. Das Kind in seiner Sonderexistenz muss sich in dieses Geflecht von «Gültigem» einfügen, das in den allgemeinen Erziehungsnormen seinen Ausdruck findet. Dabei ist aber zu beachten, dass die Erziehungsnormen nicht immer eindeutig und klar formuliert sind, nicht selten handelt und fordert der Erzieher im Sinne dessen, was «man» tut, wie «man» sich verhält. Um dem Netz von Normen zu genügen, muss das Kind viele Anforderungen erfüllen; es muss sich anständig verhalten, es soll Achtung vor dem Eigentum des andern haben, es soll aufrichtig sein, es muss sich die Arbeits- und Lebensverhältnisse der Umwelt zu den eigenen machen. Der ursprüngliche Expansionsdrang des Kindes wird dadurch mannigfach eingeschränkt. Fügt es sich nicht, dann gerät es in Widerspruch mit diesen Anforderungen. Es lehnt sich gegen die Einschränkungen auf und wird aggressiv, wie Moritz, — es lebt seine Strebungen heimlich aus, wird entdeckt und bestraft, wie Fritz, — oft reichen ganz einfach die Kräfte nicht aus, um den üblichen Bedingungen zu genügen, wie bei Othmar. Durch

sein «ungemässes» Verhalten stellt sich das schwererziehbare Kind selber abseits, und dieses Ausserhalb-des-Gültigen-Stehen ist kennzeichnend für Schwererziehbarkeit.

Die Erziehungsziele sind nicht aus einer pädagogischen Theorie erwachsen. Sie werden geformt durch die örtlichen und historischen Bedingungen eines Volkes, eines Standes, einer Talschaft, einer Stadt. Die Geschichte der Pädagogik und auch die Gegenwart zeigen denn auch, dass es eine Pluralität von Erziehungszielen gibt. Schwererziehbar ist ein Kind, wenn es jetzt und da, also dem momentan gültigen und von seiner nähern Umgebung gesetzten Erziehungsziel nicht entspricht. Das heisst aber, dass es keinen einheitlichen Begriff von Schwererziehbarkeit geben kann. Ein bestimmtes Verhalten kann hier und heute als schwererziehbar gewertet werden, gestern oder dort wurde es gefordert und verlangt⁹⁾. Wir schliessen daraus, dass — soziologisch gesehen — Schwererziehbarkeit ein durchaus relativer Begriff ist.

Die Relativität steigert sich noch, wenn wir bedenken, dass in jeder Familie jedes einzelne Familienmitglied in seiner individuellen Seinsweise auf das Kind wirkt, entsprechend seine Anforderungen stellt und das Verhalten bewertet. Nicht selten klagen Mütter aus Familien mit eng umschriebener Familientradition, in denen schon früh ein ganzes Gehege von normativen Erfordernissen über das Kind gestülpt werden muss, dass Erziehung eine schwere Aufgabe sei. Nicht dass die Kinder schwerer zu erziehen sind als andere; aber die Umgebung fordert von ihnen ein grösseres Mass von Anpassung. Mütter aus gesellschaftlich ungebundenen Verhältnissen klagen weniger. Ja, sie bemerken oft eine manifeste Schwererziehbarkeit der Kinder erst, wenn öffentliche Instanzen wegen Diebstählen, Schulschwänzen und andern Vergehen eingreifen müssen. So haben bestimmt die Eltern Willis und Peters zu wenig Forderungen an ihre Buben gestellt, und die Behörden mussten die Kinder den Familien entziehen.

Jedes Kind wird in eine schon bestehende Gemeinschaft hinein geboren und wächst darin auf. In Gemeinschaft leben heisst, sich anpassen, heisst Einschränkung der ursprünglichen Tendenz der Ich-Erweiterung. Jede Gemeinschaft aber — und nur insofern ist sie echte Gemeinschaft — fordert nicht nur, sie gibt auch. Das Kind muss sich in der Gemeinschaft wohl fühlen, sie muss ihm Heimat sein. Ueberall dort, wo

⁹⁾ Wir erinnern uns daran, dass im alten Sparta ein Diebstahl belohnt wurde, wenn der jugendliche Dieb nachweisen konnte, dass Mut und Schlaueit dazu erforderlich waren; oder daran, dass totalitäre Staaten den Kindern und Jugendlichen gelegentlich Verhaltensweisen zumuten, die in andern Ländern gleichzeitig mit dem Praedikat «schwererziehbar» bewertet werden.

das Kind dies nicht erlebt, da spürt es auch den Sinn der gestellten Anforderungen zur Einschränkung des Ichs nicht, und bald «lohnt» es sich nicht mehr, die Anpassung zu leisten. Denken wir uns in die Atmosphäre der Familie bei Peter – es lohnt sich wirklich nicht. Vielleicht mangelte auch Moritz die Geborgenheit, nachdem nun die Mutter plötzlich für vier andere Kinder auch noch zu sorgen hatte.

Von schwererziehbarem Verhalten sprechen wir erst dann, wenn die Anpassung über längere Zeit verweigert wird. Walters Diebstähle erstrecken sich über eine Zeitdauer von mehreren Monaten, immer wieder «habe man Geduld und Nachsehen gehabt». Oder auch dann, wenn die Anpassung auf krasse Art nicht geleistet wird, Fritz beispielsweise.

Mit der vorläufigen Bestimmung, dass das schwererziehbare Kind über eine längere Zeitdauer oder in grober Weise die geforderte Anpassung nicht vollziehe, ist noch nicht alles gesagt. Die nichtgeleistete Anpassung verlangt vom Erzieher ein besseres Können, ein grösseres Mass von pädagogischem Takt, ein offeneres Gemüt als üblicherweise notwendig ist. Die gebräuchlichen Erziehungsmassnahmen versagen. Moritzens Mutter meint, sie könne den Knaben nicht mehr mit den andern Kindern zusammen daheim haben. Die Mutter von Fritz ist froh, dass er ins Heim kommt, sie findet sich nicht mehr zurecht. Die Eltern von Moritz, Fritz und Othmar gelten als erziehungstüchtig, und dennoch genügen ihre «normalen» Massnahmen nicht.

Die nichtgeleistete Anpassung kann mannigfache Formen aufweisen. Da ist das lügenerische, das diebische, das konzentrationschwache, das heuchlerische, das tagträumende, das aggressive, das ängstliche, das trotzige, das unsichere, das verstockte, das verbitterte, das gehemmte, das ichbezogene und neidische, das faule Kind, um nur einiges zu nennen. Diese einzelnen Verhaltensweisen, das Lügen, das Stehlen, sind jedoch nur Symptome. Die heutige Psychiatrie und Heilpädagogik sprechen nicht mehr vom «konzentrationslosen Kind», vom «Lügner», vom «Bett-nässer». Nur die Frage nach den Veranlassungsgründen des schwererziehbaren Verhaltens kann uns einen Weg zu den notwendigen erzieherischen Massnahmen zeigen, denn man weiss heute, dass für ein und dasselbe Verhalten – das Stehlen beispielsweise – sehr verschiedene Veranlassungsgründe vorliegen können und dass umgekehrt die ähnliche, zu «Schwererziehbarkeit tendierende» psychische Struktur je nach den äussern Umständen zu ganz verschiedenen Verhaltensweisen führen kann. Wir werden darum auf der Suche nach den Veranlassungsgründen das Phänomen der Schwererziehbarkeit nun unter psychologisch-pädagogischer Fragestellung sichten.

4. SCHWERERZIEHBARKEIT IN DER PSYCHOLOGISCH-PÄDAGOGISCHEN FRAGESTELLUNG

Nach der Feststellung, dass die geforderte Anpassung nicht geleistet ist und in welcher Form, fragen wir nun, warum die Erziehungsmassnahmen nicht genügten und warum die Anpassung nicht vollzogen wurde. Die Frage nach den Veranlassungsgründen des schwererziehbaren Verhaltens enthält in sich die Frage nach dem möglichen Verstehen. Unser Verstehen muss sich notwendigerweise auf zwei Faktoren beziehen: Es kann derjenige, der erziehen will, ein Kind durch Fehlhandlungen schwererziehbar machen. Es können die Veranlassungsgründe aber auch in dem zu Erziehenden selber liegen. Eine scharfe Trennung ist jedoch nicht möglich, denn auf konstante Erziehungsweisen reagiert ein Kind allmählich immer gleich, und umgekehrt schaffen immer wiederkehrende Ereignisse von Seiten des Kindes auch im Erzieher ein entsprechendes Verhalten. Auf der Suche nach den Veranlassungsgründen ist aber die genannte Unterscheidung notwendig.

a) Schwererziehbarkeit vorwiegend veranlasst durch Fehlerziehung

Im Ausdruck «schwererziehbar» ist die Möglichkeit einer Einwirkung auf das Kind durch die Aussenwelt mitgesetzt und damit der enge Bezug auf denjenigen, der erzieht¹⁰⁾. Schwer zu erziehen kann ein Kind nur sein im Bezug auf jemanden, der es erziehen will. Darum ist im Ausdruck «schwererziehbar» immer schon der Hinweis auf die Verantwortung des Erziehers mitgegeben. Wie er diese Verantwortung erlebt, erspürt, ihrer bewusst wird, wie er die Verantwortung zum Massstab für jede einzelne Erziehungsmassnahme macht, das wird sein Verhalten vorwiegend bestimmen. Wo Verantwortung nicht erlebt wird, wo die Kraft fehlt, ihrer Einsicht gemäss zu handeln, da wird der Erzieher dem Kinde nicht in pädagogisch sinnvoller Weise begegnen.

So liegen bei Peter und Willi eindeutige Erziehungsfehler vor. Willis Vater ist wegen des hohen Alters und seiner Brethaftigkeit erziehungsuntüchtig geworden. Er vermag das unruhige Gezappel seines Buben nicht mehr zu ertragen. Willi kümmert sich in der Folge nicht mehr um ihn und ist froh, wenn er sich nicht beim Vater aufhalten muss. Die Mut-

¹⁰⁾ Der Ausdruck «schwererziehbar» scheint uns pädagogisch bedeutsamer zu sein als der Ausdruck «Charakterabwegig», wie ihn Allers gebraucht. Im Wort «schwererziehbar» ist der immanente Bezug auf den Erzieher mitenthaltend. «Charakterabwegigkeit» bezieht sich ausschliesslich auf das Individuum. Erst wenn Charakter als «individuelle Wertbezogenheit» bestimmt wird (Seite 9), ergibt sich im Begriff «Wert» eine Beziehung zum Ausser-Individuellen.

Allers: Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters, Benziger, Einsiedeln, 1936.

ter arbeitet häufig auswärts. Statt aber eben diese Erschwerung erzieherisch auszuwerten, Willi mithinein zu beziehen in diese Verantwortung, macht sie ihn zu ihrem Lieblingskind; er kann alles haben, was er begehrt. Bald aber vermag Mutters Geldtasche das aufgepeitschte Bedürfnis nach Süßigkeiten und Vergnügen nicht mehr zu stillen. Willi hat nicht gelernt, auf etwas zu verzichten und greift in der Folge zum Geld anderer. — Sorgt Willis Mutter in dummer Weise für die Bedürfnisse ihres Knaben, so kümmern sich die Eltern Peters zu wenig um ihn. Die Mutter zieht sich vor jeder Anstrengung und Verantwortung ins Bett zurück, und der Vater huldigt seinen persönlichen Interessen. Vor den Eltern hat keines der Kinder Respekt, auf die Mutter wird gar nicht gehört, dem Vater machen selbst die Kinder seine Gefängnisstrafen zum Vorwurf. In der Familie fehlt jede Autorität, aber auch jedes Vorbild, das nachzuahmen wert wäre; noch weniger lohnt es sich, jemandem zuliebe Verzicht zu leisten. In Peter kann keine hemmende Kraft sich entfalten gegen die überbordenden Antriebe, und es kommt zu Delikten. Die erzieherische Wirkung der Schule reicht gerade soweit, dass wenigstens in ihrem Bereich «nichts passiert». — Bei Othmar und Fritz können ohne sorgfältige Nachfrage keine negativen Wirkungen der Familie oder der Schule festgestellt werden. Die beiden Knaben aber scheinen geradezu Beispiele dafür zu sein, die Beziehungen zwischen Umwelt und Kind in das Verhältnis Ursache-Wirkung zu bringen, nämlich Verführung-schwererziehbares Verhalten. Es wird sich jedoch noch zeigen — ausgeführt am Beispiel Fritz —, dass Umwelt und psychisches Verhalten nicht einfache, mechanisch erklärbare Determinationskomponenten sind.

Wir führen im Folgenden aus der heilpädagogischen Theorie zwei Denker an, die die Einwirkungen des Milieus zu ordnen versuchen.

Hauptformen von Milieufehlern nach Heinrich Hanselmann

Hanselmann unterscheidet vier Formen von Milieufehlern¹¹⁾.

1. **Verwöhnung**: Sie besteht darin, dass das Kind ungehemmt sein Ich im Dienste des Wohlgefühls ausweiten kann. Es kommt zur «Nichtbeachtung und Missachtung der Dinge der andern Menschen und der andern Menschen selbst». Frechheit, Faulheit, Verzärtlichung und Verweichlichung sind die Folgen der Verwöhnung.
2. **Vergewaltigung**: «Ein solches Milieu weist nicht nur zu viele Vorenthaltungen auf, es übersteigert gleichzeitig auch die der Entwicklungsstufe gemässe Leistungsmöglichkeiten des Kindes.» Das eine Kind passt sich den Ueberforderungen an, es wird zum farblosen Duck-

¹¹⁾ Hanselmann: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung, Seite 147—157.

mäuser. Ein anderes gibt sich «scheinbrav», es spielt ein Doppelleben, es heuchelt Ergebung, um auf Seiten- und Nebenwegen doch seine Sonderinteressen zu befriedigen. Ein drittes flüchtet, wird zum Vagabunden und vermag nirgends wirklich daheim zu sein. Das vierte leistet offenen oder geheimen Widerstand, es lügt, stiehlt, beschädigt, um Rache zu nehmen, nicht wie das verwöhnte Kind, um sich zu befriedigen.

3. Das *i n c o n s t a n t e* M i l i e u : Es zeichnet sich aus durch eine unheilvolle Kombination von Verwöhnung und Vergewaltigung. «Einmal übergrosse Zärtlichkeit, dann unzulässige Härte und brutale Bedrückung.» Bei dieser ambivalenten Haltung kann sich das Kind bald nicht mehr orientieren und nimmt schliesslich kein Verhalten der Erzieher mehr ernst.
4. Das *h a r m v o l l e* M i l i e u : Es nimmt jede Äusserung des Kindes ernst und macht sie zu einem interessanten psychologischen Phänomen. Das Kind wird frühreif und verliert vorzeitig seine Naivität, was zu «Distanzlosigkeit und Frechheit» oder zu Unsicherheit und Gehemmt-heit führen kann.

Als Beispiel für Verwöhnung dürfen wir Willi anführen. Ein Milieu die Vergewaltigung werden wir später ausführlich bei Louis kennen lernen. Ein inconstantes Milieu finden wir, wenn auch nicht ausgeprägt, bei Karl, dessen Mutter gut und rechtschaffen, der Vater aber Trinker ist. Ebenso wird sich Willi oft aus der brummigen Atmosphäre des Vaters zu den Zärtlichkeiten der Mutter geflüchtet haben.

Die erzieherische Bedeutung der Umgebung nach Paul Moor¹²⁾

Moor hat in ausgesprochen pädagogischer Absicht die Einwirkung der Umgebung untersucht. Ausgehend von verschiedenen psychologischen Theorien wählt er jene Momente aus, die in der konkreten Begegnung mit dem entwicklungsbeeinträchtigten Kind bedeutsam sind.

Er setzt im Anschluss an William Stern dem, was in der Anlage als Disposition gegeben ist, die U m w e l t entgegen. Umwelt bedeutet alles das, was auf die vitalen Antriebe, die Strebungen und Interessen einwirkt. Sie ist wesentlich mitverantwortlich an der Entwicklung jener Kräfte und Fähigkeiten, die notwendig sind, um im «Existenzkampf» zu bestehen. «Wie die Umwelt des Kindes ihren Begehren und Bedürfnissen lebt, davon hängt es ab, ob sich im Kind die günstigen oder ungünstigen Anlagen entwickeln.» Dort, wo die Umwelt verantwortlich ist, dass die vitalen Bedürfnisse nicht geordnet sind (Moor sagt «befriedet»), dass die notwendigen Fähigkeiten unentwickelt bleiben, da handelt es sich um vitale Verwahrlosung.

¹²⁾ Moor P.: Umwelt, Mitwelt, Heimat, Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen am Albis, 1947.

Moor P.: Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl. Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen am Albis, 1951.

Moor P.: Heilpädagogische Psychologie, Huber, Bern, 1951.

Menschliches Dasein erschöpft sich nicht im Vitalen. Dem Menschen ist die Freiheit der Entscheidung aufgegeben. Die Entscheidung aber kann nur im Wagnis der Verantwortung wachsen. Insoweit die Umgebung des Kindes Verantwortung übernimmt und trägt und das Kind selber zur Verantwortung aufruft, soweit ist sie moralische Mitwelt. Moralische Mitwelt ist «die Gesamtheit der moralischen Entscheidungen und gelebten Stellungnahmen in der Umgebung des Kindes.»

Die dritte und für schwererziehbare Kinder entscheidende Form der Umweltwirkung nennt Moor im Anschluss an Binswanger Heimat. Hier geht es nicht mehr um aktive Einwirkung und Auseinandersetzung sondern um ein Geschehenlassen, um ein Sein in der Geborgenheit. Heimat ist «der Ort der vollständigen Bergung, der vorbehaltlosen Bestätigung, der Ort an dem man bejaht wird trotz seiner Mängel, der Ort, an dem man geliebt wird um seiner selbst willen, nicht um irgendwelcher Vorzüge willen, die man besitzt.»

Vergegenwärtigen wir uns unsere Beispiele, dann erkennen wir sogleich die vitale Verwahrlosung Willis. Seine Mutter züchtet mit ihrer Verwöhnung das Begehren ihres Buben, statt es zu befrieden. — Dass das Milieu Peters als moralische Mitwelt versagt, ist augenfällig. Weder der Vater noch die Mutter leben ihm ein verantwortliches Leben vor. Die Mutter scheut jede Verantwortung und flieht in die Krankheit, und des Vaters Privatinteressen lassen für die Familie keine Verantwortung aufkommen. Willis Mutter führt mit ihrer Arbeit als Wäscherin zwar ein verantwortungsvolles Leben im Dienste der Familie. Die Kraft aber reicht ihr nicht, Willi selber mithinein zu beziehen, ihn zu irgend einer Verantwortlichkeit für die Familie aufzurufen. Bei Peter dürfen wir wohl von echter Heimatlosigkeit sprechen. Die Eltern sind den Kindern, die Kinder den Eltern gleichgültig. Peter schreibt der Mutter vom Heim aus nie, auch nicht als sie schwer erkrankte. Nichts geht ihm nahe, er findet zu niemandem und zu keiner Sache eine bindende Beziehung. Ist es zu verwundern, dass all sein Verhalten den Charakter der schlaun Berechnung bekommt, dass er unnahbar erscheint, dass nichts mehr da ist, wofür ein Verzicht auf Triebbefriedigung zu leisten wert wäre? Auch die Umgangsformen, um die er weiss und die er beherrscht, werden nicht mehr eingehalten; wozu auch arbeiten, wozu auch anständig sein?

Insofern das schwererziehbare Verhalten eines Kindes vorwiegend durch vernachlässigte oder unrichtige Erziehung veranlasst wird, sprechen wir von Verwahrlosung, sorgfältiger ausgedrückt von Fremdverwahrlosung, denn dort, wo die Selbsterziehung einsetzen muss, aber nicht geleistet wird, da zeigen sich dieselben Verwahrlosungserscheinungen. Wir sprechen dann von Selbstverwahrlosung.

b) Die Veranlassungsgründe liegen vorwiegend in der momentanen psychischen Struktur des Kindes

Bei Othmar, Kurt und Moritz finden wir keine offensichtlichen Erziehungsfehler in der Familie und in der Schule. Dies weist uns darauf hin, dass die primären Veranlassungsgründe im Kinde selber liegen: Die innere Negativität von Moritz ist stärker als die Einflüsse der an sich erziehungstüchtigen Familie. Karl verfällt seinen Hanswursteleien und seinen Diebstählen ohne sichtbaren Anlass, und Othmar erliegt in seiner psychischen und physischen Schwäche allen Versuchungen durch die Kameraden.

Die Veranlassungsgründe, die im Kinde selber liegen, führen uns zur Psychologie. Nun gibt es aber eine Vielheit von Psychologien, die alle den Anspruch erheben, menschliches Verhalten verstehen, erklären und deuten zu können. Der Standpunkt des Schöpfers einer Theorie lässt sich jedoch nie ausmerzen. Wir dürfen uns daher nicht einer einzigen Psychologie überantworten. Es ist möglich, von jeder psychologischen Strömung der Gegenwart aus schwererziehbares Verhalten zu deuten. Wir denken an die verschiedenen Richtungen innerhalb der Tiefenpsychologie, Freud, Adler (Künkel), Jung und Szondy, an die moralistische Psychologie des jüngern Häberlin, an die Strukturpsychologie, an Klages, an Scanzini, um nur einige zu erwähnen¹³⁾. Wir kämen jedesmal zu verschiedenen Ergebnissen, wenn wir dasselbe Verhalten eines Kindes auf Grund der einen oder der andern Psychologie beurteilen würden¹⁴⁾. Aus den vielen Möglichkeiten, die uns die Psychologien anbieten, werden wir deren vier kurz beleuchten. Es sind jene psychologisch-heilpädagogischen Richtungen, die — wie es uns scheint — in der Gegenwart häufig zur Deutung schwererziehbaren Verhaltens herangezogen werden. Wir wollen damit nicht ein Ordnungsschema suchen, in dem alle Vorkommnisse bequem kategorisiert werden können. Es geht uns darum, den Rahmen unserer Fragestellung weit genug zu spannen und Anhaltspunkte für mögliches Verstehen zu finden.

¹³⁾ Wir verzichten auch auf die Darstellung der verschiedenen Typen-Einteilungen, wie sie uns die Psychopathologie anbietet, weil infolge der psychischen Veränderungen, die ein Kind im Volksschulalter erfährt, jede Typisierung problematisch ist.

¹⁴⁾ Um nur ein Beispiel für die verschiedene Auffassung über Schwererziehbarkeit innerhalb der Psychologien anzuführen: Spranger weist Schwererziehbarkeit gar nicht der Heilpädagogik zu. Er reserviert Heilpädagogik für die Kinder mit biologisch nachweisbaren Gebrechen, weil Krankheit eine «Herabmilderung der Daseinsfähigkeit» bedeutet. «Die Heilerziehung ist ausdrücklich bemüht, bereits Erkranktes wieder gesund zu machen.» Spranger übersieht in seiner wertpädagogischen Schau, dass eine «vorliegende Abweichung vom Normaltypus innerhalb bestimmter historisch-gesellschaftlicher Kulturbedingungen» — was wir soziologisch als Schwererziehbarkeit bezeichnet haben — psychologisch betrachtet, eine Entwicklungsbeeinträchtigung und damit eine «Herabmilderung der Daseinsfähigkeit» bedeutet, insofern unter Dasein nicht nur die vitale Existenz gemeint ist. Spranger zit. bei Hanselmann: Theorie . . . Seite 14.

Die psychoanalytische Schule im Sinne Sigmund Freuds

Sie erklärt psychisches Leben mechanistisch-dynamisch. Die seelischen Vorgänge spielen sich als ein Kräftemessen zwischen Energien aus den bewussten und den unbewussten psychischen Bereichen ab. Einziges Ziel ist die Lustgewinnung, vorab des Universaltriebes, der Sexualität. Er wirkt schon im Kleinkindalter als «frühkindliche Sexualität». Der unabdingbaren Tendenz der Libido (Gesamtheit der Triebenergien) nach Lustbefriedigung wirkt die zensurierende Macht des Ich-Triebes entgegen. Er unterwirft alle aufsteigenden Lustbestrebungen der Kontrolle deren Normen in den gesellschaftlich bedingten Geboten und Verboten bestehen¹⁵⁾). Erfolgt die Befriedigung nicht, dann werden die Triebe ins Unbewusste verdrängt, wo die Energien weiterwirken und in anderer Form die versagte Lustgewinnung erstreben.

Nach der Psychoanalyse wird ein Kind schwierig — das heisst in psychoanalytischer Terminologie *neurotisch* — wenn die Gegenstandsgerichtetheit der Triebe sich nicht verdrängen lässt, besser gesagt, wenn die oft notwendige «normale» Verdrängung nicht gelingt (Ersatzbildung, Umkehr der Gefühlswertung, Sublimation). Nun fliesst die Triebenergie auf frühkindliche Befriedigungsformen zurück, und dagegen sträubt sich das Ich. Gelingt die seelische Verarbeitung des entstehenden Konflikts nicht, dann entwickeln sich neurotische Symptome. Sie äussern sich als Schwererziehbarkeit (Psychoneurosen) oder in Form von körperlichen Störungen. Sie sind Ersatzbefriedigungen der Urtriebe und befolgen Selbstbestrafungstendenzen. Zulliger schreibt¹⁶⁾), dass das Kind durch Fehlentwicklung der Sexualität in einen «gestörten Gleichgewichtszustand» gerät, «der sich in gesellschaftsfeindlichen Zeichen, den dissozialen Symptomen äussert». Für unser Problem, Schule und Unterricht bei schwererziehbaren Kindern, ist folgende Bemerkung wichtig: «Die Tiefenpsychologie hat herausgefunden, dass sich das intellektuellen Interesse eines Menschen teilweise aus den infantilen sexuellen Interessen heraus entwickelt.» Entwickeln sich die Sexualinteressen fehl, «dann wird auch häufig ein Stück intellektueller Entwicklung in Mitleidenschaft gezogen». Strafbedürfnis und Sühneverlangen vermögen einen Teil der Intelligenz abzudrosseln, und «ein Schüler, der als dumm oder schwach eingeschätzt wird . . . ist möglicherweise gar nicht beschränkt, wie es scheint, er kann nur gehemmt sein».

Möglichkeit der Hilfe besteht darin, dass die ursprünglich verdrängten Komplexe — das sind starke, nicht verarbeitete, sondern verdrängte Affekterlebnisse — wieder bewusst gemacht werden, dass die nun wieder neu erstandenen Affekte auf den Analysator übertragen und damit innerlich verarbeitet werden. — Eine klassische Analyse im Kindesalter wird heute fast durchwegs abgelehnt, weil im Kinde viele Voraussetzungen fehlen, wie die Fähigkeit, sich adaequat ausdrücken zu können

¹⁵⁾ Das Gewissen ist nach Freud nicht eine ursprüngliche psychische Funktion. Gewissen erwächst reaktiv aus den Erfahrungen jener gesellschaftlichen Gebote, die die Luststreben einschränken.

¹⁶⁾ Zulliger H.: Schwierige Schüler, Huber, Bern, 1935, Seiten 229 und 135.

und die geistige Reife zur innern Verarbeitung der Konflikte¹⁷⁾). Wertvolle Dienste aber leistet die Methode der Spieldeutung und Spieltherapie. Aus dem freien Phantasiespiel am Sandkasten, mit Kasperl usw. wird die Verursachung des neurotischen Verhaltens erdeutet und daran zugleich die ersten Stufen der Bewusstmachung und Uebertragung vollzogen¹⁸⁾).

Es hält schwer und wäre unverantwortlich, anhand der knappen Darstellungen unserer Beispiele irgend einen Schüler als neurotisch im Sinne der Psychoanalyse zu bezeichnen. Der Lehrer muss aber wissen, dass schwererziehbares Verhalten aus unbewussten Konflikten entstehen kann, wie sie die Psychoanalyse erklärt. Weil Schule sich immer in einer grösseren Gemeinschaft vollzieht, und weil die Vorbildung des Lehrers ungenügend ist, soll eine direkte psychoanalytische Tätigkeit in der Schule nicht ausgeführt werden.

Die Individualpsychologische Schule nach Alfred Adler

Alles Leben ist Handeln und daher zielstrebig. Die Zielstrebigkeit richtet sich auf «Persönlichkeits-Erhöhung». In dieser Tendenz, zur Geltung zu kommen, richtet sich der Mensch in allen Situationen nach dem Apperzeptionsschema: «Oben - unten, Sieger - Besiegter, Mann - Frau, Alles - Nichts.» Geltung aber kann oft nicht erreicht werden, weil situationsbedingte Umstände entgegenwirken: Organminderwertigkeiten, Stellung des Kindes in der Familie als jüngstes, als ältestes, als einziges unter mehreren andersgeschlechtlichen Geschwistern usw. Nicht verwirklichte Geltungstendenz erzeugt Minderwertigkeitsgefühl. Das Kind kompensiert seine Minderwertigkeit, indem es jeden Kraftzuschuss zusammensucht, um seine Unsicherheit zu überwinden. Es bildet neue Fähigkeiten aus, um zur Geltung zu gelangen. Je tiefer das Minderwertigkeitserleben, desto grösser die Anstrengungen, Ueberlegenheit zu erreichen. Das Ziel des Strebens, die fiktive Leitlinie, ist nach Adler selten bewusst, es ist jedoch so stark, dass dafür alle Kraft aufgewendet wird. So kann aus dem Streben einerseits die fiktive Leitlinie selber erkannt werden, und umgekehrt ist es möglich, von der Kenntnis der Leitlinie aus, das Verhalten des Menschen in der Zukunft vorauszusehen. — Geltung ist immer schon Geltung vor jemandem, also Geltung in einer Gemeinschaft. Darum ist der Bezug auf die Gemeinschaft in der Individualpsychologie ein entscheidendes Moment.

¹⁷⁾ Literatur:

Zulliger H.: Schwierige Schüler, Huber, Bern, 1935.

Anna Freud: Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen, Huber, Bern, 1935.

Freud Sigmund: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Internationaler psychoanalytischer Verlag, Leipzig 20.

Pfister Oskar: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?

Meng H.: Strafen und Erziehen, Huber, Bern, 1934.

Zulliger H.: Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis, Ernst Bircher, Bern und Leipzig, 1921.

¹⁸⁾ Zulliger H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Ernst Klett, Stuttgart, 1953.

Siehe auch die therapeutische Verwendung des Sceno-Test nach G. v. Staabs.

Schwierig wird ein Kind dann, wenn die erstrebte Geltung auf normalem Weg nicht gelingt und es sich auf dem Umweg über eine «Besonderheit», über ein neurotisches Symptom Geltung verschafft: Durch eine Krankheit kann das Kind zu den erschnitten Zärtlichkeiten gelangen wollen. Vergewaltigte Kinder suchen oft durch Vortäuschung einer Schwäche (unbewusst, nicht absichtlich) nach Hilfe und Schutz. «Das Symptom des Trotzes gestaltet sich fast immer aus ursprünglichen funktionellen Minderwertigkeiten¹⁹⁾.» Ehrgeiz ist immer ein Zeichen des Machtstrebens, das sich auf Umwegen probiert, weil der Hauptweg verschlossen ist. Die menschlichen Beziehungen sind meistens dürftig, die Kinder eigenbrödlerisch. Oft finden wir «feige List aus mangelndem Zutrauen zu sich selbst».

Die psychotherapeutische und pädagogische Hilfe besteht darin, dass dem schwererziehbaren Kind die Leitlinie, sein geheimer Lebensplan, aufgedeckt und bewusst gemacht wird. Findet es den Mut zu sich selber, und weiss es um sein «falsches Ziel», dann kann es seine Schwierigkeiten selbst überwinden. Adler misst der Gemeinschaft darum eine grosse Bedeutung zu. Sie muss dem Kinde Mut machen. «Wenn es gelingt, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu entwickeln, ist die beste Sicherung gegen Verwahrlosung gegeben²⁰⁾.»

Aus unsern Beispielen fällt uns sofort Karl auf. Als Jüngster in der Familie will er alle überflügeln. Adler spricht vom «Josefstypus» und weist darauf hin, dass auch in den Märchen der Jüngste häufig mit besonderen Kräften ausgestattet ist. Er ist in der Familie aggressiv, gehorcht nicht und macht sich zum Mittelpunkt. Dass er durch seine Krankheit natürlicherweise hinter seinen Kameraden zurücksteht, dass er in der Klasse das «Hinkebein» ist, verführt ihn zu einem Verhalten, mit dem er sich selber in den Mittelpunkt rückt. Im Heim beängstigt er durch seine tollkühnen Kunststücke am Ruck die Erzieher. Noch deutlicher zeigen sich die Diebstähle als Kompensationen. Er prahlt mit seinen Taten, verschenkt das Diebsgut oder wirft es weg. Im Unterricht spielt er den Klassenclown. Sein besonderes Talent im Zeichnen hat er selber erst im Heim bemerkt. Eine intensive Förderung auf diesem Gebiet hat ihm die angemessene und berechtigte Geltung gebracht. Karl übt heute den Beruf eines Dekorateurs aus, wo er sein natürliches Talent verwerten kann.

Der heilpädagogische Deutungsversuch nach Hanselmann

Bis vor wenigen Jahrzehnten war die Heilpädagogik eine Domäne der Medizin. Als einer der ersten hat Hanselmann die spezifisch pädagogische Fragestellung durchgeführt.

¹⁹⁾ Adler A.: Theorie und Praxis der Individualpsychologie, Bergmann, München, 1924, Seite 221.

²⁰⁾ Adler A. a. a. O., Seite 242.

Weitere Literatur:

Adler A.: Der nervöse Charakter,

Simon A.: Das Kind in der Schule, Handbuch der Individualpsychologie, Band I.

Hanselmann stellt den Begriff der Entwicklung ins Zentrum seiner Ausführungen. Entwicklung geschieht im «drei-einheitlichen Grundprozess des Lebens: Aufnehmen — Verarbeiten — Ausgeben²¹⁾». Gestaltet sich dieser Prozess nicht zur «Vollentwicklung», dann treten Schädigungen im Bereich des Aufnehmens, des Verarbeitens oder des Ausgebens auf. Dieses Nicht-zur-Vollentwicklung-gelangen nennt Hanselmann *Entwicklungshemmung*. Entwicklungshemmung wird zum Zentralbegriff der Heilpädagogik.

Schwererziehbarkeit unterstellt Hanselmann dem Bereich des Ausgebens: «Die Erscheinungsformen im Gebiet des Ausgebens werden gewöhnlich unter pädagogischem Aspekt in den Begriff der Schwererziehbarkeit im engeren Sinne zusammengefasst²²⁾».

Beim Versuch, einen pädagogisch brauchbaren Ueberblick über Ursachen und Formen der Schwererziehbarkeit zu schaffen²³⁾, führt Hanselmann vier Gruppen an:

1. Der Schwererziehbarkeit liegt eine *neuropathische Konstitution*²⁴⁾ zugrunde; sie beruht auf einer «anlagemässig festgelegten Zuviel- oder Zuwenig-Leistung auf dem Gesamtgebiet des Nervensystems, oder ist beschränkt auf Anlagemängel auf einem der drei grossen Unter Systeme: motorisches, sensorisches und vegetatives Nervensystem²⁵⁾».

2. Der Schwererziehbarkeit liegt eine *Neurose* zugrunde. Auf der nervösen Schwäche des Nervensystems kann — muss nicht — eine Neurose ausbrechen, wobei für den Ort, an dem die Neurose ausbricht, allein entscheidend ist «die Art der Reaktion der Umwelt auf die einzelnen Aktionen und Reaktionen des Kindes oder Erwachsenen²⁶⁾». Einer Neurose liegt nach Hanselmann immer eine organische Mangelhaftigkeit zugrunde.

3. Schwererziehbarkeit ist veranlasst durch *psychopathische Konstitution*. Psychopathie wird definiert als «dauernde Sonderbeschaffenheit des Gefühls-, Antriebs- und Willenslebens». Es handelt sich um konstitutionell disharmonische, unausgeglichene Kinder. Hanselmann unterscheidet vier Untergruppen:

Die gefühlsüberreichen Schwererziehbaren,
die gefühlsarmen Schwererziehbaren,

21) Hanselmann H.: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung, Rotapfel, Zürich 1941, Seite 71.

22) Hanselmann H.: a. a. O., Seite 117.

23) Pädagogisch brauchbar nennen wir einen Ueberblick über Formen und Ursachen der Schwererziehbarkeit, wenn das Ordnungsschema nicht nach äussern Symptomen aufgestellt wird, sondern nach innerpsychischen Veranlassungsgründen.

24) Hanselmann H.: a. a. O., Seite 117

25) Die meisten Psychopathologen ordnen diese Form der Schwererziehbarkeit dem Begriff der Psychopathie unter und sprechen vom neurasthenischen oder nervösen Kind, so Heller, Düring, Homburger und Scholz. Die Besonderung dieses Typus aber rechtfertigt sich vor allem dann, wenn man unter Konstitution nicht nur die anlagemässige Schwäche des Nervensystems versteht sondern auch das erworbene «nervöse Verhalten», insofern es über längere Zeit anhält, «habituell» geworden ist. Siehe über Neuropathie bei Moor Seite 36 und über den Begriff der Konstitution als Dauerzustand bei Tramer in Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie.

26) Hanselmann H.: a. a. O., Seite 119.

27) Hanselmann H.: a. a. O., Seite 123.

die einseitig verstimmten Schwererziehbaren (nach der Lustseite die Lebenskünstler, nach der Unlustseite die Pessimisten),
die gefühlsmässig labilen Schwererziehbaren.

Hanselmann erklärt den Willen als «Intelktualisierung der Gestimmtheit und Gespanntheit», so dass «je nach der Gefühlslage das Willensleben charakteristisch abgewandelt wird²⁸⁾». Fehlhandlungen, die durch den Willen bewirkt sind, lassen sich letztlich auf das Gefühls- und Antriebsleben zurückführen. Ebenso wird der Anteil des Verstandes an der Handlung aus dem Psychopathiebegriff ausgeschaltet. «Das Gefühl ist der Boden, auf dem sich das Verstandesleben entwickelt²⁹⁾». Psychopathie bedeutet somit Disharmonie im Gefühls- und Antriebsleben.

4. Schwererziehbarkeit wird verursacht durch Umwelt-Verwahrlosung. Von dieser Form sprachen wir schon im Abschnitt über die Veranlassungsgründe in der Umgebung des Kindes.

In unsern Beispielen findet sich kein Kind mit neuropathischer Konstitution. Bei Karl können wir zwar im Sinne Adlers von einer Neurose sprechen, sein Verhalten kann aber nicht als Neurose im Sinne Hanselmanns aufgefasst werden, weil es sich nicht um eine Organneurose handelt, die infolge organischer Minderwertigkeit, am locus minoris resistentiae ausgebrochen ist. Mit Vorbehalt dürfen wir bei Othmar mit seiner psychischen und physischen Schwäche, bei Moritz mit seinem Geltungsdrang und seiner depressiven Grundhaltung und bei Fritz, wie wir noch sehen werden, von psychopathischen Zügen sprechen. Vor allem hält es schwer, zwischen Neurose und Psychopathie zu unterscheiden, auch dann, wenn man Psychopathie als erbbedingte Abnormalität, Neurose als seelisch-reaktive Störung auffasst, denn wir sind noch nicht im Besitz von eindeutigen Kriterien über erbbedingte oder umweltbedingte Veranlassungsgründe. So kommt selbst Decurtins nach langjähriger psychiatrischer Praxis zur Feststellung, dass «es in der Praxis nicht auseinander gehalten werden kann, was von den einzelnen Symptomen psychopathisch, was neurotisch sei³⁰⁾».

Wir wenden uns abschliessend noch einmal einem Denker zu, der die von Hanselmann aufgegriffene pädagogische Fragestellung vertieft hat. Sie kann so formuliert werden: Wo im gesamtpsychischen Verhalten ist der Ort, an dem die Entwicklungsbeeinträchtigung ihren Ursprung hat, und was kann und muss für das Kind getan werden, um sein Leben zu einem erfüllten, sinnvollen zu machen, auch dann noch, wenn durch ein biologisch bedingtes Leiden der Entwicklung bestimmte Grenzen ge-

²⁸⁾ Hanselmann H.: a. a. O., Seite 127.

²⁹⁾ Hanselmann H.: Einführung in die Heilpädagogik, Rotapfel, Zürich, 1933, 2. Auflage, Seite 324.

³⁰⁾ Decurtins F.: Ueber Psychopathien und Neurosen im Kindesalter. Separatdruck aus Heilpäd. Werkblätter, Luzern 1949, Seite 13.

setzt sind und wenn der Arzt eine anlagemässige und damit unabänderliche psychische Disharmonie festgestellt hat?

Der heilpädagogische Deutungsversuch nach Paul Moor

Menschliches Leben wickelt sich in zwei grundsätzlichen Haltungen ab, im aktiven Tun und im pathischen Empfangen von Gehalten. Von der Struktur beider Haltungen und von ihrer inneren Dynamik hängt die Sinnerfüllung des Lebens, der *Innere Halt* ab.

Die vitale Komponente des «Haltes im tätigen Leben» nennt Moor das *Können*. Es sind die Fähigkeiten, die zu Fertigkeiten entwickelt werden müssen und die Antriebe, Wünsche, Begehren und Interessen, die in sinnvollem Mass befriedet werden. — Dort, wo wir uns entscheiden müssen, wo wir Stellung beziehen, uns auseinandersetzen, werten, uns an einem Masstab orientieren, da geht es nicht mehr um vitale Technik sondern um verantwortungsvolle Entscheidung, um das *Wollen*. In der *Empfänglichkeit des Gemütes* wird das Dasein des Menschen durch echten Glauben, durch Erkenntnis als Staunen, durch Liebe als Daheimsein reich und erfüllt.

Jedes Erlebnis hat nicht nur eine Antriebsseite, also eine aktive, sondern auch eine Stimmungsseite. Dies weist auf die Komponenten des «Haltes im pathischen Leben». Im *Angesprochensein* entstehen Stimmungen und Bilder, empfangen wir Gehalte, die sich zu jener inneren Ergriffenheit und zu jener Erfüllung wandeln können, in der jede Tätigkeit stille steht, die *reine Erfüllung* bedeutet. Die in Ergriffenheit geschauten und erfüllten Gehalte fliessen über in unser Handeln, in die *Verwirklichung*, nicht aber als willentliche Tat, sondern als «selbstverständliches Dasein des empfangenden Gehaltes in allem *Tätigsein*³¹⁾».

Der Innere Halt ist nicht ein Zustand, er ist immerwährendes Geschehen. Aus dem Können muss die vitale Energie als Tatkraft dem verantwortlichen Wollen zu Diensten stehen. Als Leidenschaft erheben sich die Gehalte des affektiven Angesprochenseins hinauf in das Gemüt. Bestimmendes Merkmal des Inneren Haltes aber ist die Dialektik, die Wechselwirkung zwischen Wollen und Empfänglichkeit, die darin besteht, dass das hingabefähige Gemüt seine Gehalte hinüberfliessen lässt in das Wollen, das sie als Ziele und Motive aufnimmt und verwirklicht. Moor bezeichnet diese Wechselwirkung zwischen Wollen und Gemüt als *Begeisterung*.

Entwicklung bedeutet hier das Werden des Inneren Halts. Unter *Entwicklungsbeeinträchtigung* wird die Tatsache verstanden, dass der Innere Halt nicht erreicht werden kann. Schwererziehbar wird ein Kind, wenn eine der am Werden des Inneren Haltes beteiligten Komponenten zu schwach oder übermässig stark ist oder wenn

³¹⁾ Moor P.: Heilpädagogische Psychologie, Band I, Huber, Bern, 1951, Seite 227.

Moor P.: Umwelt, Mitwelt, Heimat, Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen am Albis, 1947.

Moor P.: Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl, Landeserziehungsheim Albisbrunn, Hausen am Albis, 1951.

die dynamische Wechselwirkung zwischen dem tätigen und dem empfangenden Leben nicht spielt.

Moor hat die von Hanselmann eingeführte Dreiteilung Neuropathie, Psychopathie und Verwahrlosung beibehalten. Er hat jedoch pädagogisch bedeutsame Erweiterungen der Begriffe vorgenommen: Ein Kind kann neuropathische Züge aufweisen, ohne an einer anlagemässigen Schwäche des Nervensystems zu leiden. Die Störbarkeit kann erworben sein. Diese Erweiterung ist darin gerechtfertigt, als die pädagogische Aufgabe in der konkreten Begegnung mit dem Kind die gleiche ist, ob das Leiden ererbt oder erworben ist. Neuropathie bedeutet eine Entwicklungsbeeinträchtigung im Bereich des Könnens, sekundär erst stellen sich auch im Wollen und in der Empfänglichkeit des Gemütes Schädigungen ein. — Psychopathische Züge kann ein Kind aufweisen, wenn die primäre Beeinträchtigung im Bereich des Wollens, im Bereich der Empfänglichkeit des Gemütes oder in der Wechselwirkung der beiden liegt. Den Begriff der konstitutionellen Psychopathie gibt Moor auf, wiederum deshalb, weil es für die pädagogische Aufgabe nicht grundsätzlich wichtig ist, ob das Kind anlagemässig oder reaktiv schwererziehbar wurde. Wesentlich ist die langandauernde Schwererziehbarkeit. Wohl muss eine anlagemässige Minderwertigkeit im Sinne einer psychischen Disharmonie angenommen werden. Diese aber ist nicht allein dafür verantwortlich, ob eine Psychopathie manifest wird. Entscheidend ist, ob im Kind genügend Gegenkräfte aktiviert werden können, die einen Ausgleich ermöglichen. — Ueber die Verwahrlosung als Folge vernachlässigter Erziehung haben wir kurz gesprochen. Der Veranlassungsgrund zu Verwahrlosung kann aber auch im Individuum selber liegen. Es wählt aus dem, was die Welt ihm anbietet, selber aus, es lässt sich aufrufen zur Verantwortung, es lässt sich beeindrucken oder nicht. Der Mensch kann sich selber verwahrlosen lassen, indem er die Selbsterziehungsarbeit nicht vollzieht: Er verschliesst sich vor den Werten, die ihm das Gemüt anbietet, er wählt zum Masstab seiner Lebensführung einen minderwertigen, er lässt seine erworbene Lebenstechnik wieder abbröckeln. Wir sprechen dann, wenn die zu erwartende Selbsterziehung nicht geleistet ist, von Selbstverwahrlosung.

Nur stichworthaft wollen wir unsere Beispiele in Hinsicht auf die heilpädagogische Psychologie von Moor passieren lassen:

Die Intelligenz ist eine Fähigkeit innerhalb des Könnens. Moritz, Fritz und Peter sind unterbegabt, was eine Erschwerung des moralischen Stellungsnehmens bedeutet, auch erspüren sie darum jene Situationen und Gehalte weniger, in denen ihnen Erfüllung werden könnte. Die depressive Grundhaltung von Max durchkreuzt immer wieder das Stillesein, sein Wollen und sein Gemüt bleiben dürftig. Karls Geltungsdrang verhindert solange eine sachliche Stellungnahme, bis seine natürliche Begabung auch in die Leitlinie eingebaut wird. Weil jetzt die Leistungen nicht mehr nur Geltung, sondern wirkliche Erfüllung bringen, lassen die Schwierigkeiten nach, und er findet den Weg zu seinem innern Halt.

Bei Othmars schwächerer Vitalität bleiben Wollen und Gemüt unentfaltet, weil vom Können her keine Energie dem Wollen zuströmt und der Empfänglichkeit des Gemütes keine Bilder als mögliche Gehalte angeboten werden. Scheint auch das pflegeelterliche Milieu voll Liebe gewesen zu sein, Othmar hat dies nicht tief gespürt und nicht erlebt.

Passieren wir noch einmal die angeführten Theorien, die Schwererziehbarkeit psychologisch zu deuten versuchen, dann erkennen wir, dass grosse Gegensätzlichkeiten vorliegen. Es handelt sich jedesmal um einen Standpunkt, und in der Gegenüberstellung dieser Theorien zeigt sich die Vorläufigkeit der jetzigen Forschung. Wir sehen uns zur Feststellung genötigt, dass Schwererziehbarkeit auch psychologisch gesehen ein relativer Begriff ist und dass wir heute noch keine eindeutige und befriedigende Definitionsgrundlage für das Phänomen der Schwererziehbarkeit besitzen. Es bleibt der Zukunft überlassen, einen klaren und vor allem einen pädagogisch bedeutsamen Begriff von Schwererziehbarkeit zu erarbeiten.

c) Die Korrelationen zwischen den milieubedingten und den primär-psychisch bedingten Veranlassungsgründen

Wir haben um der theoretischen Klarheit willen die Veranlassungsgründe für Schwererziehbarkeit getrennt in solche, die vorwiegend im Milieu liegen, und solche, die vorwiegend der momentanen psychischen Struktur des Kindes entspringen. In Wirklichkeit handelt es sich um ein enges Korrelationsverhältnis. Dies wollen wir am Beispiel Fritz näher betrachten.

Halten wir uns die äussern Fakten vor Augen, dann scheint es klar zu sein, dass durch die sexuellen Verführungen Fritz zum Schwererziehbaren wurde. Jene Erlebnisse, die kein Jugendlicher von 14 Jahren schadlos verarbeiten kann, weil er den tiefen Zusammenhang zwischen dem Erleben der innigsten Ich-Du-Gemeinschaft und dem sinnlichen Geschehen noch nicht erfassen und erspüren kann, haben scheinbar auch Fritz aus dem Geleise gehoben und ihn aus der Wirkkraft der erziehtüchtigen Familie herausgerissen. Die zusammengefassten Beobachtungen in der Schule aber ergeben schon nach kurzer Zeit folgendes Bild:

Fritz ist Doppelrepetent, das heisst, er sitzt statt in der achten erst in der sechsten Klasse. Seine Schulleistungen befriedigen auch auf dieser Stufe nicht. Er weist einen nur geringen Wortschatz auf, hat ein unexaktes Gedächtnis und eine «schwammige» Sprache. Sehr dürftig ist sein Kombinationsvermögen. Hingegen besitzt er ein recht beträchtliches Wissen über Dinge, die ihn interessieren. Motoren, Autos, Tiere. Ueber

diese Dinge urteilt er sachlich und weiss sich auszudrücken. Ueberall aber, wo man eine Stellungnahme zu persönlichen Angelegenheiten erwartet, da versagt er. — Er ist willig, setzt sich ein, aber er hält nicht durch. Schon nach wenigen Minuten kann er sich ganz vergessen. Er ist sich selber gegenüber unkritisch, er gibt sich immer mit der besten Lösung einer Aufgabe zufrieden. Die Kraepelin'sche Arbeitskurve zeigt mit grossen Schwankungen, einer hohen Anfangsleistung, aber einem dauernden Absinken, dass der Einsatz erfreulich vorhanden ist, dass aber die geringsten Schwierigkeiten ihn überrennen und dass sein Handeln vorwiegend vom Gefühl bestimmt wird, dem sein nur schwacher Wille nicht widerstehen kann. — Fritz ist ein eigentlicher Tagträumer. Er spinnt sich in seine Gedanken ein und erschrickt, wenn man ihn aufruft. Darum ist seine Konzentrationsschwäche nicht ein Tändeln, ein Spielen mit etwas, sondern wirkliches Nichtstun. Was an Fritz besonders auffällt ist die Tatsache, dass er auf jede persönliche Anteilnahme an seinem Geschick anspricht. Aber die Ansprechbarkeit reicht nicht tief

Versuchen wir die auffälligsten Daten zu deuten:

Aus den Beobachtungen zeigt sich, dass Fritz eine starke Vitalität besitzt, dass er starke Antriebe, Wünsche und Interessen aufweist, die zwar inhaltlich eng begrenzt sind. Er ist leicht ansprechbar und deutet alles positiv. Aber alle seine Freuden und Empfänglichkeiten wirken nicht in die Tiefe. Sie werden immer wieder durchkreuzt von etwas Neuem, nach dem es ihn gerade gelüstet. Darum geht nur das in ihn ein, was ihm seine Begierden und Wünsche vorgaukeln. Er ist deshalb noch kaum fähig, höhere Werte in seine Lebensordnung einzubauen. Daraus ist wiederum verstehbar, dass er sich nur dort einsetzt, wo er irgend einen Zweck für sich zu verwirklichen vermag. Er realisiert das, was ihm im Moment Befriedigung verspricht. Seine leicht verminderte Intelligenz lässt ihn zudem nur dort einsichtig werden, wo es um Dinge geht, die ihn interessieren. Den Fragen der moralischen Entscheidung weicht er sofort aus. Er macht darum den Eindruck eines oberflächlichen und unernsten Knaben. Rüge und Belohnung wirken nicht tief, auch nicht seine Versetzung ins Heim.

Aus seiner leichten Ansprechbarkeit und dem schwachen Willen, der den Verlockungen seiner Wünsche nicht zu widerstehen vermag, ist auch seine Konzentrationsschwäche verstehbar. Da seine Wünsche nicht dauernd befriedigt werden können, der Wille sie aber nicht auszuschalten vermag, beschäftigt sich Fritz in der Vorstellung und in der Phantasie mit ihnen, er träumt davon (Tagträumer). Dieses Tagträumen mag durch die sexuellen Erfahrungen noch gestärkt und genährt worden sein. Seine Konzentrationslosigkeit, seine Unfähigkeit zu anhaltend guter Arbeit entspringen nicht boshafter Absicht. Das beweist die Tatsache, dass Fritz keine disziplinarischen Schwierigkeiten macht, ebenso die deutliche Tendenz zu qualitativ guter Arbeit und die positive Einstellung zu Beginn jeder Arbeit (Kraepelin).

Zusammenfassend können wir sagen, dass es sich bei Fritz um einen Jungen handelt, der eine gute Ansprechbarkeit besitzt, die aber nicht tief dringt und meist positiv gerichtet ist, dessen schwacher Wille den starken Antrieben aus dem Vitalen nicht Stand zu halten vermag und

dessen leicht verminderte Intelligenz zusammen mit den ungeordneten Trieben noch wenig Einsicht in moralische Zusammenhänge zulässt.

Für unsere Frage ist dieses Beispiel darum wichtig, weil es zeigt, dass jene Verführung nicht allein entscheidend für das Verhalten von Fritz war. Seine leichte Ansprechbarkeit, sein Unernst, seine starke Vitalität, seine verminderte Intelligenz, das alles waren nur die Voraussetzungen dafür, dass die Verführung leicht geriet. Wohl haben diese Erlebnisse seine Antriebe angefeuert und seiner Phantasie neue und verderbliche Inhalte geboten, aber eigentlich tief erschüttert haben auch diese Vorkommnisse ihn nicht. Es ist wohl so, dass erst nach diesen Geschehnissen Eltern und Lehrer auf die Schwierigkeiten recht eigentlich aufmerksam wurden und in voreiligem Schluss die Verführung allein verantwortlich erklärten. Seine leichte Ansprechbarkeit mag auch der Grund sein, warum die Mutter sagt: «Aber sonst ist Fritz ein ganz lieber Bub.»

5. VORLÄUFIGES ERGEBNIS FÜR SCHULE UND UNTERRICHT

Was bedeuten die angeführten Züge von Schwererziehbarkeit für Schule und Unterricht?

Offensichtlich ist, dass Schwererziehbarkeit die Einstellung zu Mensch und Sache verändert, dass es sich um **Voreinstellungen** handelt, die eine objektive Auseinandersetzung erschweren. Für Moritz werden alle Schulgegenstände zum voraus einen negativen Aspekt haben. Fritz ist rasch begeistert, aber die Begeisterung hält nicht solange durch, bis eine reale Leistung zustande kommt. Peters innere Leere wird ihn verhindern, an einem Unterrichtsthema sich erwärmen zu können, und ein Unterricht ohne Freude ist nach Pestalozzi «keinen Pfifferling wert». Kurt stört durch seine Faxen den Unterricht, und eine produktive Arbeitsgemeinschaft kann nicht zustande kommen.

Schule heisst Arbeit, heisst Anstrengung, und wir bekennen uns zu dieser Auffassung im Gegensatz zu verschiedenen methodischen Strömungen, die dem Schüler jede Anstrengung ersparen wollen. Im schwererziehbaren Schüler aber fehlen oft wesentliche Voraussetzungen für die Arbeit, wie Einsatzbereitschaft, Durchhaltevermögen in qualitativer und quantitativer Hinsicht.

Wir haben gesehen, dass der psychologische Ort, an dem Schwererziehbarkeit vorwiegend veranlasst wird, im Willens- oder im Gemütsleben liegt. Das bedeutet nun aber nicht, dass der Intellekt — und Lernen ist weitgehend intellektuelle Betätigung — das leistet, was er gemäss seiner Struktur leisten könnte. Denn «das Gefühl ist der Boden, auf dem das Denken sich aufbaut. Ist der Boden von Anfang an

ein mangelhafter - - (wir fügen hinzu: wird er durch Fehlerziehung ein mangelhafter) — so kann sich auf ihm das Denken nicht in geordneter Weise aufbauen. Dies gilt schon für das erste Beachten und Auswerten der Sinneseindrücke. Der Zustand der Entwicklung des Gefühlslebens muss also weitgehend dafür verantwortlich gemacht werden, wie der Verstand in seiner Qualität und in seinem Ablauf beschaffen ist³²⁾. Jede Intelligenzleistung ist mitgetragen und mitbestimmt vom Gefühl (von Stimmungen und Interessen im weitesten Sinne des Wortes) und vom Willen zur Objektivität. Darum ist die «objektive Intelligenzleistung abhängig vom erzieherischen Zustand der Lebensführung überhaupt³³⁾». Wir dürfen daraus mit Sicherheit schliessen, dass Schwererziehbarkeit sich auch im Unterricht in spezifischer Weise äussern muss und dass die Leistungsfähigkeit des schwererziehbaren Schülers herabgesetzt ist.

Immer unter dem pragmatischen Aspekt, welche mögliche Hilfe kann dem schwererziehbaren Schüler zuteil werden, wollen wir im Folgenden die Frage stellen: Was heisst eigentlich Schule, was heisst Unterricht?

II. Die Problematik von Schule und Unterricht

1. DER ALLGEMEINE ERZIEHUNGS-AUFTRAG AN DIE SCHULE

In der Familie erfährt das Kind die Totalität der erzieherischen Wirklichkeit in eindrucklicher und umfassender Weise. Es steht mit den Eltern in engen somatischen und psychischen Bindungen. Es erfährt in der Familie die Notwendigkeit ökonomischer Bedürfnisse, die Verantwortung für Geschwister und Eigentum der Familie, es wächst auf natürliche Weise hinein in das Geflecht menschlicher Daseinsformen, in Zweck und Arbeit, in Bedürfnis und Sorge, in Gesundheit und Krankheit, in Selbstentscheidung und Geführtwerden, in mitverantwortliche Zusammengehörigkeit und in «Liebendes-miteinander-sein» (Biswanger). Das Kind erfährt auch andernorts erzieherische Beeinflussung, in Schule, Beruf, Öffentlichkeit. Sie ist dann aber nicht mehr derart umfassend und ganzheitlich wie in der Familie, vor allem aber vollzieht sie sich meistens nicht mehr im engen, häuslichen und intimen Kreis.

In der Schule hingegen lebt das Kind nicht mehr in der Einheit des kleinen Kreises, nicht mehr in der intimen Lebensgemeinschaft der Familie. Es hat sich nun vielen organisatorischen Verfügungen anzupassen, deren Sinn es vorerst gar nicht begreift. Es hat sich jeden Tag

³²⁾ Hanselmann H.: Einführung in die Heilpädagogik, Rotapfel, Zürich, 1933, Seite 324.

³³⁾ Moor P.: Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl, Landeserziehungsheim Alpbisbrunn, 1951, Seite 46.

zu bestimmter Zeit in einem fremden Gebäude einzufinden. War es daheim das jüngere oder ältere Geschwister, so sieht es sich nun im Kreis von gleichaltrigen Kameraden und zwar von vielen, vielleicht 30 bis 40, unter denen es der Grösse nach eingeordnet wird. Hat es vorher seine Betätigungen besser gekonnt als das jüngere und weniger als das ältere Geschwister, so erfährt es nun, dass es auch im Kreis der Gleichaltrigen dies besser, etwas anderes weniger gut versteht und kann als andere. Ein vorerst fremder Mensch steht ihm nun vor, befiehlt, ordnet an und ist für alle andern 30 oder 40 Mitkameraden in gleicher Weise da, wie für es selber. Zudem wird von ihm jetzt fast durchwegs eine Leistung, eine Arbeit gefordert. Es lebt nicht mehr im natürlichen Rhythmus von freier Spielbetätigung und gelegentlicher Mitarbeit im Haushalt. Nicht nur organisatorisch, sondern auch stimmungsgemäss ist daher die Schule ein anderer Ort als die Familie. Die Schule ist eine fremde, organisierte und daher nicht mehr primär lebensverbundene Gemeinschaft, und die Einwirkungen, die das Kind jetzt erfährt, geschehen absichtlich, bewusst und methodisch geordnet.

So erfährt die Schule durch ihre organisatorischen Massnahmen, durch ihre örtliche und zeitliche Bedingtheit, durch die Tatsache der fremden Gemeinschaft und durch ihren Auftrag des Lehrens und Lernens eine wesentliche Beschränkung. Sie umfasst nicht mehr die erzieherische Gesamtwirklichkeit sondern ist bereits eine Besonderung. Daher muss auch der Erziehungsauftrag an die Schule im Vergleich zu dem der Familie notwendig eingeengt werden.

Auf der Suche nach einem Ziel der Erziehung in der Schule stossen wir in der Geschichte der Pädagogik und in der Gegenwart auf eine Pluralität von Erziehungszielen. Sie sind religiös, philosophisch, weltanschaulich oder politisch ausgerichtet, und jedem der angebotenen Ziele liegt ein vorgeformtes Menschen- und Weltbild zugrunde. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, aus der Vielzahl von Zielbestimmungen die für die Praxis der Schule bei schwererziehbaren Kindern geeignetste zu suchen. Hingegen handelt es sich im Rahmen der von uns gestellten Aufgabe immer um Schulen, die nicht mehr absolutes Selbstbestimmungsrecht besitzen, sondern um solche, die staatlichen Schulgesetzen unterstehen. Hier wird meistens in den ersten Paragraphen der Erziehungsauftrag an die Schule festgelegt, und weil es sich um Gesetze handelt, auch verbindlich erklärt. So umschreibt beispielsweise das Schulgesetz des Kantons St. Gallen das Erziehungsziel der Schule folgendermassen: «Die Schule hat den Zweck, die Eltern in der Erziehung zu unterstützen und die ihr anvertraute Jugend nach christlichen Grundsätzen zu tüch-

tigen, verantwortungsbewussten Menschen und zu vaterlandsgetreuen Bürgern heranzuziehen³⁴⁾).»

Wir sehen, dass auch in dieser gesetzlichen Bestimmung der Schule nicht die gesamte Aufgabe der Erziehung übertragen wird, sie hat in ihrer Erziehungsarbeit lediglich die Eltern zu unterstützen.

Der genannte Zweckparagraph gibt nur ein materiales Erziehungsziel, das an einem bestimmten Kulturerideal orientiert ist. Wir müssen es durch die pädagogisch-psychologische Blickrichtung ergänzen, die das Kind in seiner individuellen und entwicklungsgemässen Eigenart sieht und Wege und Mittel sucht, die material gesetzten Ziele zu erreichen:

Die bedeutsamste erzieherische Beeinflussung erfährt das Kind in der Begegnung von Mensch zu Mensch. Es ist Aufgabe der Umwelt, die Vielfalt der möglichen Begegnungen zu lenken, herbeizuführen und auszuwerten. Begegnung geschieht auch in der Schule zwischen Schüler und Lehrer, zwischen Schüler und Mitkamerad, zwischen Schüler und Gemeinschaft, zwischen Gruppe und Gruppe. Wohl überwiegt in der Schule jene Form der Begegnung, in der eine Leistung und zwar vorwiegend eine intellektuelle Leistung gefordert wird, die von dem Fordernden, dem Lehrer, anhand eines objektiven Massstabes geprüft wird. Dies ist die besondere Aufgabe des Unterrichts. Da aber der Schüler nicht nur als lernendes Wesen in der Schule sitzt, sondern auch als mitempfindendes, mitverantwortliches, tätiges, sind auch viele andere Formen der Begegnung möglich und notwendig. In jeder einzelnen Begegnung muss das Kind als Ganzes gesehen werden, in jeder einzelnen Begegnung klingt das Ganze der Erziehung an und muss im Blickpunkt behalten werden. Daher umfasst die Erziehungsaufgabe mehr als den Unterricht im Sinne des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten. Die Schule kann zwar nicht die gesamterzieherische Aufgabe übernehmen; in der Tatsache der direkten Beeinflussung von Mensch zu Mensch, in der mitmenschlichen Begegnung aber hat sie Anteil an der Gesamterziehung.

Wir wollen diese Aufgabe stichwortartig umreißen³⁵⁾. Menschliches Leben vollzieht sich in seinen wesentlichen Belangen in Gemeinschaft. Auch Schule ist immer schon Gemeinschaft. Der Schüler muss in die Gemeinschaft eingetügt werden. Gemeinschaft fordert immer Anpassung, Hintanstellung eigener Wünsche und Ansprüche, Einordnung in die jeder Gemeinschaft innewohnende Ordnung. Dem widerspricht im Schüler der persönliche Expansionsdrang, die Tendenz zur Ich-Erweite-

³⁴⁾ Erziehungsgesetz des Kt. St. Gallen 1952. Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen, April 1952.

³⁵⁾ Wir halten uns in grossen Zügen an die Ausführungen über Umweltgestaltung von P. Moor, siehe Seite 27 ff.

rung. Die Erziehungsaufgabe besteht darin, den Schüler bereit zu machen, die geforderte Anpassung zu leisten, sich daran zu gewöhnen, den Anspruch des Du, der Gruppe oder der Klasse anzuerkennen. Gewöhnung an Anstand, Höflichkeit, Anpassung und Subordination sind Teilziele der schulischen Erziehungsaufgabe. — Die Gemeinschaft fordert aber auch aktive Mitarbeit. Der einzelne Schüler hat einen Teil an der Gesamtleistung zu erfüllen. Hier ist die Erziehung zur Leistungsfähigkeit im Dienste der Gemeinschaft zu erwähnen. — Die Schule hat auch die Einstellung zu sich selber zu lenken. Der Unterricht wird pünktlich begonnen und beendet. Alle Arbeiten haben sauber und exakt zu sein, auch unbeliebte Aufträge werden mit derselben Sorgfalt ausgeführt wie beliebte. Reinlichkeit in der Schulbank, an Kleidern und Körper wird gefordert. — Mit diesen Anordnungen soll der Schüler fähig werden, in der Gemeinschaft zu bestehen, er muss l e b e n s t ü c h t i g werden. Die Weisen der Begegnung sind die der Strenge, der strikten Anordnung, des Befehls.

Die Einordnung in die Gemeinschaft soll aber nicht nur erzwungen, gefordert werden. Je älter der Schüler wird, umso wesentlicher wird die Erziehung zur freiwilligen, verantwortungsbewussten Einordnung und aktiven Mitarbeit. Voraussetzung dazu ist die Einsicht in die Notwendigkeit der Anpassung und Mithilfe, die Bereitschaft, die erkannten Aufgaben zu erfüllen und die Kraft der Verwirklichung. Hier haben alle jene Anordnungen ihren Platz, die dem Schüler Verantwortung übertragen: Verantwortung für einen Kameraden, für eine gemeinsame Arbeit, für die Klassengemeinschaft, für Schulraum und Materialien, die Verantwortung für sich selber, für persönliche Arbeiten, für das eigene Handeln und Tun. Material bestehen die ähnlichen Ziele wie in der Erziehung zur Lebenstüchtigkeit, aber es ist nicht der Lehrer, der die Anpassung fordert, sondern der Schüler, der sie in eigener Freiheit und Verantwortung, durch eigenen Willensentscheid vollzieht. Hier handelt es sich um die Erziehung zur v e r a n t w o r t u n g s b e w u s s t e n L e b e n s f ü h r u n g. — Die Begegnung ist nicht mehr die der Strenge. Der Lehrer tritt mehr und mehr zurück. Was er tut, besteht in der Bereitstellung von Möglichkeiten, in denen Verantwortung wachsen kann (z. B. Schulämtdchen), in der Förderung der Einsicht durch Belehrung und Hinweis und im Aufruf zu verantwortlichem Tun.

Die Leistung für die Gemeinschaft, sei sie gefordert oder in eigener Entscheidung vollzogen, ist beim schwererziehbaren Schüler durch seine charakteristische Eigenart erschwert. Es muss daher die Gemeinschaft selber für ihn auch etwas «leisten». Darin liegt die bedeutsamste Er-

ziehungsaufgabe der Schule als Umwelt, den Schüler erspüren zu lassen, dass die Begegnung mit dem Lehrer, mit dem Kameraden, mit der Gemeinschaft einen wirklichen Sinn hat und dass sie ihm etwas bedeutet. Er muss es erleben, dass sich Leistung und Verantwortung wirklich «lohn»en». Einfach gesagt, es muss dem Schüler in der Klassengemeinschaft wohl sein, sie muss ihm das Gefühl der Sicherheit und der Geborgenheit verleihen. Das wird möglich, indem die Schule dem kindlichen Gemüt Gehalte vermittelt, die zum Lebensinhalt werden können. Wir denken an die wohnliche Ausstattung des Schulraumes, an die Pflege der Kameradschaft und Freundschaft, an das beglückende Erlebnis der Zusammengehörigkeit bei Klassenlektüre und in Spiel- und Singstunden. — In der Begegnung geht es nicht mehr um Leistung und Verantwortung, sondern um Sympathie, Teilnahme am Geschick des andern, um Ehrfurcht, Achtung, Dankbarkeit, Pietät, Freude, Glück, um das Gefühl des Zusammenseins im gemeinsamen Erleben. Wohl ist die Familie der Ort der Heimat im eigentlichen Sinn und die Schule der Ort der Leistung und Verantwortung. Die Schule aber darf über der unterrichtlichen Tätigkeit und über der erzieherischen Bemühung um Gewöhnung und Willenserziehung das Gemüt nicht vernachlässigen. Sie muss wissen, dass erst das zum tragenden Lebensinhalt wird, was in echter Freude das Gemüt erfüllt.

Die Mannigfaltigkeit der Begegnungsweisen einzusehen, herbeizuführen und zu gestalten, die erzieherisch fruchtbaren Situationen wahrzunehmen, das heisst sie bemerken und auswerten, das gehört zum Erziehungsauftrag an die Schule. Diese Begegnung vollzieht sich von Mensch zu Mensch, von Lehrer zu Schüler, von Schüler zu Schüler, also in unmittelbarer Einwirkung. Wenn wir fortan von der Erziehungsaufgabe der Schule sprechen, denken wir an diese direkte Beeinflussung und heben davon den besondern Auftrag an die Schule ab, den Unterricht.

2. DIE SPEZIELLE AUFGABE DER SCHULE: DER UNTERRICHT

a) Der Unterricht als Begegnung mit dem Gegenstand

Die Schule hat im Rahmen der umfassenden Erziehungsaufgabe, wie sie innerhalb der möglichen Begegnungen von Mensch zu Mensch gestellt ist, noch ihre spezielle Aufgabe zu lösen, den Unterricht. Unterricht lässt sich mit Herbart von der allgemeinen Erziehung so abgrenzen: «Beim Unterricht gibt es allemal etwas Drittes, womit Lehrer und Zögling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn, als das Wesen,

worauf er zu wirken hat³⁶⁾.» Wir nennen dieses Dritte den Unterrichtsgegenstand oder kurz den Gegenstand. Für den Menschen ist es charakteristisch, sich Gegenständen gegenüber zu wissen, mit denen er sich auseinandersetzen muss. Um die Unabhängigkeit des Gegenstandes von mir zu betonen, braucht Hoenigswald sogar den Begriff der Existenz, er sagt: «Gegenstand ist Existenz, das heisst eine besondere Form der Unabhängigkeit von mir³⁷⁾.» Damit ist das Objekt — Subjekt — Verhältnis als Grundverhältnis des Unterrichts gesetzt. Wir sprechen auch hier von *Begegnung* als von verschiedener Weise der Beziehung zwischen Individuum und Gegenstand. Damit erweitern wir bewusst den Begriff der Begegnung, der gewöhnlich nur für zwischenmenschliche Beziehungen verwendet wird³⁸⁾. Wir verstehen somit im Unterricht unter Begegnung — wie es schon im Wortteil «-gegnung» angedeutet ist — alles Zusammentreffen mit dem, was mir gegenübersteht, mit dem Gegenständlichen. Wiederum gibt es viele Weisen der Begegnung mit dem Gegenstand, um nur einige anzuführen: Ich kann den Gegenstand erfassen, ihn technisch bewältigen und mir dienstbar machen. Ich kann aber auch in sein Sinngefüge eindringen wollen und mich bemühen, ihn zu verstehen. Der Gegenstand kann mir ein andermal in seinem So-sein schon genügen, und die Begegnung mit ihm macht mich froh.

Was kann Gegenstand des Unterrichts sein? Es sind einmal die Gegenstände der Sachwelt, die schon in ihrer sinnlichen Gegebenheit ausser mir stehen. Insofern Gegenstand das reale Ausser-mir-seiende ist, wird auch die mitmenschliche Welt zum Gegenstand des Unterrichts, wenn wir beispielsweise über das Verhalten von Mensch zu Mensch sprechen, Geschichte treiben usw. — In der gedanklichen Auseinandersetzung mit sich selbst wird das Ich selber zum Gegenstand. Wir distanzieren uns von uns selbst, heben uns gleichsam von uns selber ab und stellen gegenüber, damit werden die eigenen Anliegen zum Gegenstand. — Gegenstand des Unterrichts kann das Ideelle sein. Religion und Ethik weisen immer auch gegenständlichen Charakter auf.

Alles Erfahrbare, die Totalität des Seienden, insofern es erfahrbar, erkennbar ist, kann daher Gegenstand des Unterrichts werden, gehöre es der Sachwelt, der mitmenschlichen Welt, dem eigenen Ich oder der ideellen

36) Herbart F.: Allgemeine Pädagogik, Seite 181, Reklam, Leipzig.

37) Hoenigswald R.: Ueber die Grundlagen der Pädagogik, Seite 49; Reinhardt, München, 1927.

38) Binswanger verwendet den Begriff Begegnung vorerst nur innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehungen für den dualen Modus der Teilnahme und des Liebenden-miteinander-seins. Später spricht er auch dort von Begegnung, wo der Mensch in liebender Erkenntnis der Natur begegnet: «Ich und Natur verhalten sich hier scheinbar wie Liebende, wie Ich und Du. Ihr Sein ist das Miteinandersein der Liebe . . . das Sich-entgegen-kommen oder Einvernehmen, die Begegnung im Sinne des Eros *heautón auxón*».

Binswanger L.: Grundformen und Erkenntnis des menschlichen Daseins, Seite 636, Niehans, Zürich, 1942.

Welt an. Es geht somit im Unterricht mit allem, was in ihm ist, um Begegnung mit der Gegenstandswelt.

Welche Gegenstände werden wirklich Unterrichtsgegenstände? Die geschichtliche Entwicklung, religiös-konfessionelle Eigenheiten, die geographisch-wirtschaftliche Lage und andere örtliche und zeitliche Bedingungen formen jedes Volk, jede einzelne Talschaft zu einer ausgeprägten Struktur. Diese manifestiert sich in den Formen des gesellschaftlichen Lebens, in Sitten und Gebräuchen, in Recht, in Wissenschaft, Kunst und religiösem Kultus. Das in diesen Formen Festgelegte wird allgemein als gültiger Wert betrachtet. Als gültiger Wert will er auch überliefert werden. «Etwas wird allemal pädagogisch überliefert, etwas, das der Ueberlieferung schlechthin als wert gehalten wird, etwas, das nicht durch Laune oder Stimmung besteht . . . Wir nennen nun ein Gegenständliches im Hinblick auf seine Funktion, überliefert zu werden, ein Kulturgut³⁹⁾».

Grundsätzlich stehen der Schule alle Kulturgüter als Gegenstände offen: Kunst, Geschichte, Länder, Meere, Technik, Natur, Literatur, Musik, Staat, Kirche, der Mensch. Bedeutet Schule zwar eine Einschränkung in der freien Lebensweise des Kindes, so kann die uneingeschränkte Gegenständlichkeit des Unterrichts eine beglückende Erweiterung und Bereicherung des Daseins werden. Schon Fröbel sagt: «Das Heraustreten des Knaben aus der H a u s - ordnung in die höhere W e l t - ordnung macht den Knaben zum Schüler und die Schule zu dem, was sie ist, zur Schule⁴⁰⁾».

b) Das Gefüge der Beziehungen zwischen Lehrer, Schüler und Gegenstand

Merkmal des Kulturgutes ist, dass es Gültigkeit für alle besitzt. Der Vollzug der Gültigkeit, das heisst, das Erleben, setzt voraus, dass das Kulturgut als Geltendes verstanden werden kann. VERSTÄNDNIS ist der eine der Beziehungsbegriffe zwischen dem Gegenstand und dem Schüler. Verständnis bedeutet: Erfahren, Erkennen, Erarbeiten, Erleben und Anerkennen des Gegenstandes. Durch Verständnis wird das Kulturgut zum Bildungsgut. Darum hat im Gegenstand, der zu verstehen ist, die Problematik des L e r n e n s ihren logischen Ort:

Verständnis erfolgt im Objektbewusstsein durch Anschauen, Beobachten, Hören, Tasten, Riechen, also durch die W a h r n e h m u n g . Dabei muss der Gegenstand in seiner Unmittelbarkeit vor uns stehen. In der Vorstellung löst sich das Verständnis von der unmittelbaren Gegenwart des Gegenstandes. Vorstellung nimmt die Vergangenheit als

³⁹⁾ Hoenigswald R.: a. a. O., Seite 31.

⁴⁰⁾ Fröbel F.: Menschengziehung, Seite 150, Reklam, Leipzig.

Erinnerung, die Zukunft als Erwartung in sich hinein. Im Denken werden die Beziehungen zwischen den Gegenständen durch die Abstraktion zum Allgemeinen und Wesenhaften vollzogen, im Planen wird die Einsicht in die Sachzusammenhänge kombinatorisch verwertet und in der Phantasie werden Wirkungen vorausgesehen. Im Denken erkennen wir den Gegenstand auch in seiner Gültigkeit und Werthaftigkeit. Aus den Wertungen der Gegenstände wird das Weltbild, in dem sich Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken und Wertungen gegenseitig bedingen und tragen.

Wir erkennen daraus, dass im Schüler Kräfte bereit und fähig sein müssen, den Akt des Verständnisses zu vollziehen⁴¹⁾. Es ist Aufgabe des Unterrichts, die dispositionell gesetzten Fähigkeiten des Schülers zu Fertigkeiten heranzubilden. Oft ist es daher notwendig, dass im Unterricht um der Kräftebildung willen gearbeitet wird. Wir sprechen dann von formaler Bildung. Sie ist Kräftebildung an Gegenständen, die an sich unbedeutend sind: Wir üben eine grammatikalische Regel an spontan gebildeten Sätzen, die unter sich keinen sachlogischen Zusammenhang aufweisen; wir betreiben formal-abstrakten Rechenunterricht, wir schreiben um des Schreibens, Lesen um des Lesens willen. Dabei erwartet der Lehrer, dass die so ausgebildeten Fertigkeiten sich an neuen Gegenständen bewähren und einsetzen. Dies trifft jedoch nur zu, wo innerhalb der Gegenstandsbereiche ähnliche Strukturen vorliegen. Die Ausbildung des logisch-mathematischen Denkens wird sich in technischen und oekonomischen Fragen realisieren, während für politisch-gesellschaftliche Probleme eine andere formale Kräftebildung notwendig sein wird. — Die Entwicklung der Fähigkeiten zu Fertigkeiten soll im Unterricht nicht Selbstzweck sein. Deshalb setzt sich der moderne Unterricht schon seit längerer Zeit dafür ein, dass weniger abstrakte Rechenregeln auswendig gelernt werden, dafür wird mehr an praktisch-rechnerischen Problem-Gegenständen gerechnet. Ebenso werden nur so viele grammatikalische Lehrsätze geübt als dringend notwendig sind, umso mehr wird gesprochen, gelesen, dramatisiert und Erlebtes selber gestaltet.

Neben Verständnis gibt es noch einen Beziehungsbegriff zwischen Gegenstand und Schüler, der uns weitere Zusammenhänge klar macht.

⁴¹⁾ Der Begriff Verständnis deckt sich nicht völlig mit dem der Konvergenz bei William Stern, wie es anfänglich scheint. Verständnis schafft, wie Konvergenz auch, eine Beziehung zwischen dem Gegenstand und dem Individuum, zwischen der «Vorwelt» (Innenwelt — Vererbung — Natavismus) und der «Umwelt» (Erwerbung — Empirismus). Für Verständnis im unterrichtlichen Sinn ist aber auch die Vorwelt möglicher Gegenstand, nicht nur die Umwelt. — Der Kerngedanke der Konvergenz liegt darin, dass zwischen Aussen- und Innenwelt ein «qualitativer Zweckzusammenhang» besteht. Auch Verständnis kann auf Grund eines Zweckzusammenhangs entstehen, muss aber nicht. Ja, eigentliches Verständnis wird erst, wenn nicht Zwecke sondern ein objektives Erleben und ein Anerkennen-Wollen des Gegenstandes in seinem Sosein den Erkenntnisakt bestimmen.
Stern W.: Person und Sache, Band 2, Seite 99, Barth, Leipzig, 1919, 2. Auflage.

Es ist der Begriff der VERMITTLUNG. Der Gegenstand muss dem Schüler begegnen, ihm zum Erlebnis werden. Es ist darum Aufgabe des Lehrers, den Gegenstand in irgend einer Form darzustellen, zu vereinfachen, zu konkretisieren, anschaulich her-zu-stellen, von ihm zu sprechen, kurz, ihn zu vermitteln. Insofern die Vermittlung durch den Lehrer geschieht, taucht hier das Problem des *Lehrens* auf. Die objektiv verschiedenen Gegenstände verlangen auch eine andere Form der Vermittlung. Das war wohl einer der Grundirrtümer der Herbart-Schule, dass sie die Eigengesetzlichkeit der Gegenstände zu wenig berücksichtigte und dass ihr Unterrichtsschema immer und überall angewendet werden musste, wobei man übersah, dass Religionsunterricht ein anderes didaktisches Vorgehen fordert, als eine Rechen-Übungslektion. Unter den Begriff der Vermittlung fallen auch jene Unterrichtsweisen, in denen der Lehrer die Vermittlung des Gegenstandes nicht abschliessend vollzieht, sondern auch jene, in denen er nur anregt, Möglichkeiten zur eigenen Erarbeitung durch den Schüler bereitstellt, mithilft und Hinweise gibt, wie es die Arbeitsschule vorsieht.

Vermittlung ist dem Verständnis untergeordnet. Vermittlung ist das *agens*, die treibende Kraft, die Verständnis ermöglicht. Es ist Aufgabe der Vermittlung, den Gegenstand in Erlebnis- und Erkenntnisnähe des Schülers zu bringen, bis ein dem Entwicklungsstand des Schülers angemessenes Verständnis zustande kommt.

In den beiden Begriffen Verständnis und Vermittlung glauben wir die Beziehungsbegriffe gefunden zu haben, in denen die individuellen Gesichtspunkte zusammentreffen und in enger Wechselbeziehung stehen zu den Geltung beanspruchenden Gegenständen, den Bildungsgütern.

Fassen wir die bisherigen Ergebnisse zusammen: Der Unterricht vermittelt dem Schüler die Gegenstände und ermöglicht die Begegnung, dabei entfaltet er jene Kräfte und Fähigkeiten, die zum Verständnis des Gegenstandes notwendig sind. Der Gegenstand wird im Verständnis — sofern er Kulturgut und damit Bildungsgut ist — erlebt, angeeignet, erworben. Zugleich sollen die Fähigkeiten soweit entwickelt werden, dass für mögliche spätere Begegnungen ein — allerdings individuell verstandenes und der Entwicklungsstufe gemässes — Maximum an Erlebnisbereitschaft und Leistungsfähigkeit erreicht wird.

Nun fehlen uns noch zwei wesentliche Gesichtspunkte: Unterricht, wie er für unsere Aufgabe zu verstehen ist, ist immer Unterricht mit Kindern. Das besagt, dass die Begegnung mit dem Gegenstand in entscheidender Weise durch das Subjekt der Begegnung, durch den Schüler determiniert wird, durch seine individuelle und entwicklungsgemässe

Struktur, durch das Kindsein. Wir müssen uns daher noch folgende Fragen vorlegen:

1. Welche Gegenstände sollen wir aus der Vielheit der Gegenstandswelt auswählen, an denen ein Verständnis überhaupt zustande kommen kann, und welche Gegenstände sind es wert, übermittelt zu werden? Die Gegenstände sind die materialen Elemente des Unterrichts. Wir können diese erste Frage auch so formulieren: Wie wirkt dieses «Material» auf den Schüler, und in welcher Weise kann es beitragen zur Erweiterung und Bereicherung seiner Entwicklung?
2. In welcher Form sollen die erwählten Gegenstände an das Kind vermittelt werden, um Verständnis zu ermöglichen?

Die Antworten auf beide Fragen — Auswahl des Gegenstandes und der Art der Vermittlung — müssen die eine grundsätzliche Bedingung erfüllen: In allem Unterricht soll der Schüler die Eigenheit seines jeweiligen Daseins leben dürfen, soll er die Besonderheiten der einzelnen Entwicklungsphasen voll durchkosten dürfen und müssen⁴²⁾).

Die Auswahl des Gegenstandes aus der Fülle der Kulturgüter — unsere erste Frage — hat nicht nach fachwissenschaftlichen Erwägungen allein zu geschehen, sondern nach psychologisch-pädagogischen, vor allem nach entwicklungs-psychologischen Gesichtspunkten. Die Organisation des Unterrichts nach stundenplanmässig erfolgten Fächern geschieht nach dem Muster der Wissenschaftslehre, also auf Grund von vollzogenen Abstraktionen, deren Sinn der Schüler nicht einsieht. Der Gegenstand wird aus dem engen Lebens- und Erlebenszusammenhang herausgelöst und erweckt daher nur spärliche Interessen. Oft beansprucht er nicht mehr den ganzen Menschen, sondern nur noch seine intellektuellen Fähigkeiten, vor allem Assoziation und Gedächtnis. Für die Wahl eines Gegenstandes ist daher nicht massgebend seine kategorisierte Stellung innerhalb eines Wissenschaftssystems. Massgebend ist die *Lebensnähe* eines Gegenstandes. Dabei meinen wir nicht nur die anschaulich-sinnliche Nähe, sondern vor allem auch die psychologische Nähe, die Erlebnissnähe. Es kann ein Gegenstand sinnlich nah sein, ein Kunstwerk beispielsweise, auf einer bestimmten Altersstufe spricht der Schüler aber auf «ferne» Gegenstände wie fremde Völker, Meere und Länder, geschichtliche Ereignisse besser an. Die Auswahl hat

⁴²⁾ Die Schule «ist die Stätte junger Menschen, die sie in die Schwierigkeiten des Lebens einzuführen hat. Sie ist der *Anwalt der Jugend*, die auf Eigenleben Anspruch erhebt, also Ort lebendiger Entwicklung (gesperrt von uns).»

Weber L.: Reform der Primar-Oberstufe, Schweizer-Schule, Olten, 1944.

«Viel Unheil in der Erziehung könnte verhütet werden, wenn man beachten würde, dass die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe auf der kräftigen Entwicklung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe beruhe.»

Fröbel F.: Menschenerziehung, Seite 57, Reklam, Leipzig.

somit im Sinne einer Anpassung an den Schüler zu geschehen, das heisst, der Gegenstand soll aus dem realen Erfahrungskreis und aus der psychischen Erlebnisweite stammen; der Unterricht muss lebensnah sein¹³⁾).

Mit dieser Forderung bleibt die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes gewährleistet. Eine mathematische Formel bleibt immer wahr, ein geschichtliches Ereignis ist dann und dann geschehen, es weist die und die Gründe auf und hat diese und jene Folgen nach sich gezogen. Aber in welchem Zeitpunkt des Unterrichts, unter welchen konkreten Problemerklebnissen diese mathematische Formel erarbeitet wird, wann und in welchem realen Erlebniszusammenhang sich der Schüler mit dem bestimmten historischen Geschehnis auseinandersetzen soll, das geschieht unter der Forderung der Lebensnähe des Unterrichts.

Von hier aus lässt sich das Problem der formalen Bildung noch einmal kurz beleuchten. Es kommt nicht darauf an, dass einfach gerechnet, gelesen, geschrieben, werktätig gestaltet wird¹⁴⁾, wobei der Gegenstand, an dem diese Arbeit geschieht, an sich bedeutungslos ist. Dass aber die formale Bildung nicht an sinnlosen und lebensfernen Gegenständen geschieht, sondern wo immer möglich mindestens ihren Ausgangspunkt in einem echten, gegenständlichen und damit lebensnahen Problem nimmt, das ist der Lehrer dem Schüler schuldig.

Lebensnaher Unterricht bedeutet nicht eine Missachtung der Forderungen, die Staat, Wirtschaft, Technik und zukünftiger Beruf an die Schule stellen. Die Ausrichtung auf die zukünftigen Lebensbedingungen bleibt gewahrt. Die entsprechenden Forderungen aber müssen an Gegenständen erfüllt werden, die der psychischen Struktur des Schülers entsprechen und in seinem Erfahrungskreis sich bereits vorfinden oder als Erlebnis ihm vermittelt werden können. Wir lehnen vor allem jene Auffassung ab, die die obere Klassen der Primarschule bereits als «fachliche Vorlehre» wissen möchten.

Zur Frage der Auswahl der Gegenstände tritt nun die Frage nach der Art der Vermittlung, nach der Methode. Es ist die Frage nach dem Wie der Begegnung mit dem Gegenstand. Mehr noch als die Gegenstandswahl hat sich die Methode am Schüler selber zu orientieren. Pestalozzi hat als einer der ersten im Anschluss an Rousseau die Psycho-

¹³⁾ Bei Herbart steht die materiale Bildung im Zentrum. Er versucht im Begriff des *Interesses* die Forderung der Lebensnähe zu erfüllen. Siehe Allgemeine Pädagogik, Reklam, Leipzig.

¹⁴⁾ Auch Kerschensteiner will seine Arbeitsschule nicht verstanden wissen als Schule, in der einfach «gesagt, geholt, gefeilt, gepocht, gezeichnet oder irgendwie gebastelt wird, sondern als Schule, deren Betrieb so angelegt ist, dass die Bildungsgüter, die ihnen eigenen Bildungswerte entfalten können».
Kerschensteiner G.: Grundfragen der Schulorganisation, Teubner, Leipzig, 1927, Seite 218.

logisierung des Unterrichts propagiert und gangbare Wege gesucht⁴⁵). Im Begriff der Methode liegt der enge Beziehungspunkt zwischen Pädagogik und Psychologie⁴⁶). Fast alle bedeutenden psychologischen Strömungen fanden ihren praktischen Niederschlag in einer didaktischen Methode, das heisst in einer Lehre der Unterrichtsgestaltung: Aus der Vorstellungspsychologie schufen die Nachfolger Herbarts ihre schematisch-intellektualistische Unterrichtslehre, die auf dem Weg über den Intellekt Charakterbildung erstrebte⁴⁷). Die Kritik Nietzsches am Bildungsbegriff und der Voluntarismus Wundts öffneten den Weg zur Schulreform. Aus der Lebens- und Ganzheitspsychologie wurden die Gemeinschaftsschulen, die Aktivitätspädagogik, der Ganzheits- und Gesamtunterricht. Aus der gegenstandsgerichteten Strukturpsychologie Diltheys und Sprangers erwuchs die Kulturpädagogik mit der Arbeitsschule im Zentrum.

Wie immer die Begegnung mit dem Gegenstand geschieht, ob es sich um angestrengte Erarbeitung oder um beglückendes Erleben handelt, immer muss der Unterricht zurückgreifen auf die Interessen und Begabungen des Schülers. Von Interesse sprechen wir dann, wenn es uns drängt, uns mit dem Gegenstand zu beschäftigen, wenn wir uns ihm spontan zuwenden, wenn er unsere Aufmerksamkeit fesselt. Interessen wecken, die besondern Begabungen und stufengemässen Verhaltensweisen in der Begegnung mit dem Gegenstand ausnutzen, heisst den Unterricht methodisch gestalten.

Zwei grundlegende Prinzipien gelten in den methodischen Strömungen der Gegenwart als unumgänglich: Das Prinzip der Anschauung und die Arbeitsschule. *A n s c h a u u n g* bedeutet nicht nur Anblicken, Beobachten, Aufnehmen. Schon Comenius, der als erster von Anschauung sprach, meinte nicht nur sinnliche Rezeption des Gegenstandes. Immer will mit Anschauung eine Wesensschau ermöglicht werden, indem der Schüler den Gegenstand in seinen realen Bezügen erlebt, erkennt und seine Werthhaftigkeit anerkennt. Die *A r b e i t s s c h u l e* entstand als Reaktion auf die «Lernschule», die nur die intellektuellen Kräfte des Wahrnehmens, Erinnerns und Denkens beanspruchte. Die Arbeitsschule will Kopf, Herz und Hand betätigen. Der Gegenstand soll nicht nur geschaut, anerkannt werden, wie er ist (*Anschauung*), der Schüler soll den Gegenstand selber erarbeiten, verändern, er soll vom Gegenstand etwas wollen.

⁴⁵) Pestalozzi in «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» und «Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend».

⁴⁶) Herbart macht die Psychologie zur ersten Hilfswissenschaft der Pädagogik. Sie muss den Weg zu jenen Zielen bestimmen, die die Ethik — die zweite Hilfswissenschaft — festsetzt.

⁴⁷) Siehe Herbarts Begriff des «Gedankenkreises» in Allgemeine Pädagogik.

Soll der Gegenstand erarbeitet, erfahren und erlebt werden, dann muss er vorerst empirisch gegeben sein. Diese Voraussetzung muss im Anschauungsprinzip und in der Arbeitsschule erfüllt sein. Aus den sinnlich gegebenen Fakten werden durch Abstraktion allgemeine Gesetzmäßigkeiten abgeleitet, durch Abstraktion gelangt man zum Begriff. Es ist der von Comenius, Rousseau und Pestalozzi aufgezeigte Weg, dass aller Unterricht vom Empirisch-Gegebenen auszugehen hat, und der sich in methodischen Grundsätzen etwa so ausdrückt: Vom Nahen zum Fernen. Zuerst Analyse, dann Synthese. Erst Sinnesdaten, dann wirkliche Sachverhalte. Diese Sätze scheinen absolute Gültigkeit zu beanspruchen. Ihr Wahrheitsgehalt wird durch die Erfahrungstatsache gestützt, dass — um nur ein Beispiel anzuführen — der Schüler sich oft nicht klar ausdrückt, dass er praktische Anwendungen statt Definitionen eines Begriffes gibt⁴⁸⁾. Und nun bemüht man sich, die sinnliche Erfahrung derart auszuweiten, bis sich allmählich die Begriffe bilden und logisch abstrakt formuliert werden können.

Zweifellos ist der induktive Weg, den alle diese sensualistisch ausgerichteten Methoden vertreten, im Unterricht notwendig, vor allem dort, wo es um die Erarbeitung eines Gegenstandes zu irgend einem Nutzen, zu einem Zweck geht, wenn der Gegenstand «mir zuhanden» (Heidegger) sein muss. Diese Methoden aber lassen nicht selten die konstitutive Kraft des Gedankens, des gemüthhaften Erfassens ausser Acht. Sie vergessen leicht die Tatsache, dass oft mit einem Wort, mit einem Hinweis ganze Sachzusammenhänge «aufleuchten», evident werden können, ohne dass der mühsame Weg der Abstraktion beschritten wird. William Stern setzt den einseitig induktiven Methoden sein Prinzip der *Mehrdarbietung* gegenüber, das er als Folgerung aus seinen Studien über die Begriffsbildung beim Kleinkind ableitet⁴⁹⁾. Auf den Unterricht angewendet, bedeutet es, dass nicht nur jene Gegenstände zur Begegnung kommen sollen, bei denen zum voraus formulierbare Ergebnisse, messbare Leistungen erwartet werden können. Das Wesen einer Sache kann erlebt sein, ohne dass der Schüler darüber referieren kann⁵⁰⁾. Sehr oft erlebt der Schüler grössere Zusammenhänge ahnungsweise mit, und dies erleichtert ihm später, wenn die Reife zur begrifflich klaren Erfassung erreicht ist, das logisch formulierbare Verstehen. Für den Unterricht bei

⁴⁸⁾ Ein Schüler antwortet beispielsweise auf die Frage, was Mitleid ist, so: Mitleid ist wenn ich einem armen Kind etwas zu essen gebe.

⁴⁹⁾ Stern W.: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig, 1930, 6. Auflage, Seite 175.

⁵⁰⁾ Wichmann will das Prinzip der Mehrdarbietung auf alle Fächer ausdehnen, weil man in erzieherischer Hinsicht oft nicht warten kann, bis Sinngehalte induktiv erfasst und formulierbar sind, in ethischen Belangen beispielsweise.
Wichmann O.: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a. S., 1930.

schwererziehbaren Schülern liegt im Prinzip der Mehrdarbietung eine wichtige Aufgabe⁵¹). Wir werden uns nicht scheuen, dem Schüler sinnhafte Gehalte zu «bieten», sie ihm zu «geben», ohne den Weg der induktiven Erarbeitung zu begehen und ohne über das Dargebotene schulische Rechenschaft in Form von Aufsätzen beispielsweise zu verlangen. Wir hegen dabei die Hoffnung, dass diese Gehalte im Schüler einen Niederschlag finden, der in irgend einer Form, heute oder erst morgen, wenn der Schüler längst nicht mehr in unserer Klasse sitzt, ein Verstehen von Gegenständen vorbereitet und ermöglicht, das für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lebensgestaltung von Wert ist.

Das Prinzip der Mehrdarbietung ist kein Widerspruch zum Begriff Verständnis. Einmal ist im Begriff Verständnis der zeitliche Konnex nicht unbedingt mitgesetzt. Zudem ist Verstehen nicht gleichbedeutend mit sprachlicher Formulierung. Gibt es doch viele Gehalterlebnisse, an deren Wesenskern jede Formulierung vorbeigeht, und die im Versuch der Formulierung verändert, wenn nicht zerstört werden.

Wir bestimmten Unterricht als Begegnung mit der Gegenstandswelt. Jetzt können wir hinzufügen, dass diese Begegnung nicht planlos, sondern vermittelt und geleitet geschieht. Diese Leitung und Lenkung besteht darin, dass das Verständnis durch methodisch durchdachte Vermittlung und durch lebensnahe Gegenstandswahl herbeigeführt wird.

Wir verstehen daher Unterricht als:

Vermittelte und geleitete Begegnung mit der Gegenstandswelt und Entfaltung der zum Verständnis notwendigen Fähigkeiten.

Wir wollen mit dieser Bestimmung den Akzent weder einseitig auf die Objektseite, den Gegenstand, noch auf die Subjektseite, den Schüler, verlegen⁵²). Eine überbetonte Gegenstandsausrichtung müsste notgedrungen an der Individuallage des Schülers vorbei gehen. Die alten Lateinschulen, auch gewisse Bestrebungen in den Herbart-Ziller-Schu-

⁵¹) Wir denken an ethische Gehalte, eingekleidet in Biographien, an Musik, Literatur, bildende Kunst, auch an reale Sachzusammenhänge aus allen Kulturbereichen.

Nicht dass die «alte Schule» Bilder betrachtete und Gedichte auswendig lernen liess, wird an ihr kritisiert. Aber dass sie über all das, was nur tieferes Erleben sein kann, in Form von vergleichbaren Schulleistungen (Aufsätzen z. B.) Rechenschaft forderte und daran den Massstab des kindlichen Verstehens sah, das wird ihr mit Recht zum Vorwurf gemacht.

⁵²) Eine Synthese zwischen Gegenstandsseite und Subjektausrichtung hat die Strukturpsychologie in Verbindung mit der Kulturpädagogik erstrebt. Sie findet ihren knappsten Ausdruck in Kerschensteiners Bildungsaxiom: «Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adaequat ist».

Kerschensteiner G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Seite 27, Deutsche Verlagsgesellschaft, 1917.

Kerschensteiner fasst Struktur als anlagemässig festgelegte Ganzheit auf. Für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern ist aber zu bedenken, dass die anlagemässige Wertstruktur oft durch den psychischen Ueberbau der Schwererziehbarkeit verdeckt ist und dass darum Bildung im Sinne Kerschensteiners erschwert, wenn nicht verunmöglicht wird.

len können sich von diesem Vorwurf nicht ganz befreien. Er trifft auch höhere Bildungsanstalten der Gegenwart, deren ausschliesslich wissenschaftlich orientierte Lehrweise nicht selten bis weit in die Volksschulen hinunter kopiert wird. Die einseitige psychologische Orientierung — und dazu neigt die Heilpädagogik — läuft Gefahr, geistige und gemüthafte Werterlebnisse zu verpassen, die durch die Begegnung mit einem Gegenstand erstehen können, der in seiner Eigengesetzlichkeit und Eigenwertigkeit erlebt wird.

Für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern ist selbstverständlich, dass die psychologische Einstellung im Vordergrund stehen muss. Denn die Besonderheit unseres Unterrichts besteht gerade darin, dass die Begegnung mit dem Gegenstand nicht mehr unvoreingenommen geschieht, dass der schwererziehbare Schüler mit einer Voreinstellung dem Gegenstand begegnet. Die Besonderheit liegt demnach in der geistig-seelischen Situation des Schülers, nicht im Gegenständlichen als solchem. Aber gerade infolge dieser Voreinstellung müssen wir versuchen, jene Gegenstände zu wählen und jene Art der Vermittlung zu treffen, aus denen erzieherische Wirkungen resultieren.

Die Trennung von Schule als unmittelbare Begegnung und Beeinflussung von Mensch zu Mensch und Unterricht als mittelbare Einwirkung mit Hilfe des Gegenstandes, wie wir sie vorgenommen haben, ist nur theoretisch-begrifflich zu verstehen. Es geht uns nicht darum, den uralten Graben zwischen Erziehung und Unterricht neu aufzureissen, nachdem die meisten methodischen Bewegungen der Gegenwart sich bestreben, ihn zu überbrücken. In der Praxis besteht weder eine zeitliche noch örtliche Trennung. Schule und Unterricht im Sinne unserer Bestimmungen durchdringen sich wechselseitig. Schon Herbart hat auf die unauflösliche Verbindung von Unterricht und Erziehung hingewiesen⁵³⁾. Unsere Beispiele werden zeigen, dass gerade im Unterricht als Begegnung mit dem Gegenstand wertvolle Möglichkeiten erzieherischer Beeinflussung liegen. — Auch stehen wir zu der psychologisch begründ-

⁵³⁾ «Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich auch rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht», Seite 311. — «Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis bilden, die Erziehung, den Charakter; das letzte aber ist nichts ohne das erste.» Der Unterricht muss «einen grossen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die Seele des Jünglings bringen, der das Ungünstige der Umgebung zu überwinden und das Günstige derselben in sich nehmen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.» Seite 348. — Es ist zu beachten, dass Herbart den Begriff Gedankenkreis nicht nur rational auffasst, wie einige seiner Schüler, denn «die Ausfüllung des Gemüthes, das ist noch vor allen nähern Bestimmungen das Allgemeine dessen, was als Resultat aus dem Unterricht hervorgehen soll». Auch enthält der Gedankenkreis «den Vorrat dessen, was durch die Stufe des Interesses zur Begehrung und dann durch das Handeln zum Wollen aufsteigen kann». Seite 470. Am Gedankenkreis haben somit auch Wollen und Gemüt Anteil.
Herbart: Allgemeine Pädagogik.

baren und erfahrungsmässig festgelegten Tatsache, dass sowohl für die unterrichtliche als auch für die schulisch-erzieherische Aufgabe die Persönlichkeit des Lehrers entscheidet, das heisst die Art, wie er selber sein Leben gestaltet und formt, wie sehr er selber für Werte offen und empfänglich ist, die Art, wie er selber den Gegenständen begegnet und was sie ihm bedeuten. Stern formuliert diesen Zusammenhang so: «Wo gewisse Natur- und Kultureinflüsse vermittelt werden durch Menschen, die zugleich die besondere Fühlung zum Einzelnen in besonders hohem Grade besitzen, da liegen die stärksten Einwirkungen vor, die überhaupt ein Einzelindividuum auf andere auszuüben vermag⁵⁴⁾.»

3. VERSUCH EINER TYPOLOGIE DES SCHWERERZIEHBAREN VERHALTENS IN DER SCHULE

Wenn wir versuchen, das Verhalten der schwererziehbaren Schüler in der Schule zu typisieren, ergibt sich folgendes Bild⁵⁵⁾:

1. Schwererziehbare Schüler, die durch ihr Verhalten vorwiegend die Schulgemeinschaft stören oder ihr fernbleiben:
 - a) Die kontaktschwierigen Schüler: die gehemmten, selbstunsichern, die depressiven.
 - b) Die nicht ansprechbaren Schüler; sie können weder zu Lehrer noch zu Kameraden eine innere Bindung eingehen: die «haltlosen» (im Sinne Hanselmanns), die gefühlsarmen, die distanzlosen, Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen.
 - c) Disziplinstörende Schüler: jene mit explosivem Charakter, mit fanatischen Zügen, reizbare, Schüler, deren disziplinwidriges Verhalten Kompensation von Unsicherheit und Angst ist.

⁵⁴⁾ Stern W.: Person und Sache, Band 2, Seite 119.

⁵⁵⁾ Andere Einteilungen über das Verhalten schwieriger Kinder in der Schule geben:

Walter Heinz: Das Ergebnis eines Versuchs einer Heilerziehung geistig und seelisch abnormer Kinder in Beobachtungsklassen» Basel, Diss., 1936:

1. Vorwiegend schulisch schwache Schüler: Debile, Pseudodebile.

2. Vorwiegend im Verhalten schwierige Schüler: Die ängstlichen, die trotzig und jene mit Verwahrlosungserscheinungen.

Sidler Martha: Die Zürcher Realbeobachtungsklassen, Zürich, 1937.

1. Die Einseitigen, oft Geistesschwachen

2. Die Zaghaften, oft Neurotischen

3. Die Körperunruhigen, oft Neuropathischen

4. Die Schwererziehbaren im engeren Sinne:

a) Die lauten Schwererziehbaren

b) Die leisen Schwererziehbaren

c) Der hervorstechend unbeständig Schwererziehbaren

Fuchs Arno: Erziehungsklassen für schwererziehbare Kinder der Volksschule.

Marhold, Halle a. S., 1930.

Er unterscheidet folgende Formen der Schwererziehbarkeit:

1. Gleichgültigkeit gegen die Absichten des Erziehers und das Urteil der Umwelt.

2. Widerstand und Angriff gegen die Ordnung und das berechtigzte Wollen anderer.

3. Unwahre und absichtlich falsche Äusserung über sich und andere.

4. Schädigung und Aneignung fremden Eigentums.

5. Unsittlich in Handlungen.

6. Das Auslaufen (Schulschwänzen usw.).

2. Schüler, deren wesentliche Schwierigkeiten im Unterricht, also in der Begegnung mit dem Gegenstand, liegen:
 - a) Die konzentrationschwierigen Schüler, die Tagträumer, die gehemmten. Sie gelangen gar nicht an den Gegenstand heran und können ihn darum nicht erfassen.
 - b) Die depressiven und selbstunsichern Schüler. Ihre Begegnung mit dem Gegenstand hat zum voraus einen negativen Aspekt.
 - c) Die Schüler mit nervös-störbaren Zügen. Die Begegnung wird immer wieder durchkreuzt von ablenkenden Reizen.
 - d) Die Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen. Soweit ein Gegenstand nicht ihren vitalen Ansprüchen genügt, bleiben sie gleichgültig.
3. Schüler, welche die zum Verständnis notwendige Leistung nicht vollbringen:
 - a) Debile Schwererziehbare: Sie zeigen eine durchgehende Leistungsschwäche mit geringen Schwankungen innerhalb einzelner Intelligenzfunktionen.
 - b) Einseitig leistungsschwache Schüler:
 1. Nur in einem Lieblingsfach leistungsfähige Schüler: Verwöhnte, dann Schüler mit kompensatorischer Mehrleistung auf einem Gebiet.
 2. Schüler mit situationsbedingter Leistungsschwäche: Schüler mit periodischen Leistungsschwankungen auf Grund von innerpsychischen oder umweltbedingten Ursachen, z. B. Schüler, die nach Streit mit Kameraden auch in der Schule nicht arbeiten; Schüler, die gute Einzelarbeiten vollbringen, bei Gruppenarbeiten aber versagen; Schüler, die mündlich gute Leistungen aufweisen, schriftliche Arbeiten schlecht ausführen oder umgekehrt.
 - c) Schüler mit durchgehender Leistungsschwäche bei intakter Intelligenz: asthenische, nervös-störbare.

Diese Liste ist nicht vollständig und könnte leicht weiter ergänzt werden. Die Typisierung lässt sich auch nicht sauber durchführen, da sich die einzelnen Merkmale im Schüler überschneiden und sich gegenseitig bedingen. Zudem greifen wir nur das Äusserlich-Sichtbare, das Auffällige heraus. Wir legen darum auf diese Typisierung nicht grosses Gewicht, weil sie nur nach Symptomen geschieht und die Frage nach den Veranlassungsgründen hintanstellt. Wir versuchen daher im Folgenden anhand von sorgfältigen Beobachtungen an schwierigen Kindern, die Beziehungen zwischen Schule und Schwererziehbarkeit nachzuweisen.

B. DIE BEEINTRÄCHTIGUNG DER SCHULE DURCH SCHWERERZIEHBARKEIT UND DIE DRINGLICHKEIT DER PÄDAGOGISCHEN MASSNAHMEN

I. Nervös-störbare Schüler

1. ZUM BEGRIFF DER NERVÖSEN STÖRBARKEIT

Die Klage über den «nervösen» Schüler ist heute eine allgemeine. Nicht nur wird ein einzelnes Kind innerhalb einer Klasse so bezeichnet; man spricht verallgemeinernd von der «nervösen Jugend» und denkt dabei an Erscheinungen, die früher nicht mit der gleichen Häufigkeit zu Tage traten: An eine generell eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit, an eine geistige Unruhe, an ein Uebermass von Dingen, mit denen sich die Kinder beschäftigen, wobei eine Vertiefung nicht mehr möglich ist. Abzuklären, wie weit die Behauptung von der «nervösen Jugend» zutrifft, liegt nicht in unserm Aufgabenkreis. Zudem entbehren derart vage Verallgemeinerungen jeder klaren Begrifflichkeit und helfen uns — pädagogisch gesehen — keinen Schritt weiter. Wir suchen daher nach einer brauchbaren Bestimmung von «Nervosität».

Immer handelt es sich bei Nervosität um eine biologisch feststellbare Schwäche des Nervensystems im Sinne einer erhöhten Erregbarkeit oder einer allzu leichten Störbarkeit. Die Schwäche kann das motorische, das sensorische oder das vegetative Nervensystem betreffen und äussert sich als eine Vielheit von Auffälligkeiten oder auch als ein Versagen bei stufengemässen Anforderungen. — Es gibt eine anlagemässig bedingte Störbarkeit des Nervensystems. Die Störbarkeit kann aber auch erworben sein; dann ist sie sekundär die Folge einer andern physischen oder psychischen Sonderbeschaffenheit. Die meisten Heilpädagogen oder Psychopathologen, vor allem die der älteren Schulen, sprechen nur von

der erbten «Nervosität»⁶⁶⁾), so Heller, Homburger, Scholz, Düring, Allers. Hanselmann meint ebenfalls die anlagemässige Störbarkeit und bezeichnet sie als neuropathische Konstitution.

Tramer erweitert den Begriff der Konstitution in pädagogisch fruchtbarer Weise, indem er ihn auch für Erworbenes verwendet, insofern dieses Erworbene eine Dauerverfassung aufweist. Für den Lehrer bleibt die Aufgabe die gleiche, ob es sich um ererbte oder erworbene «Nervosität» handelt, denn immer steht vor uns der Schüler, wie er jetzt und hier unter seiner nervösen Störbarkeit leidet, und wie er jetzt und hier durch seine Erregtheit den Unterrichtsgang, die Arbeitsgemeinschaft der Klasse und die Kameraden stört. Wir verwenden darum nicht den vieldeutigen Ausdruck «Nervosität», sondern sprechen vom nervös-störbaren Schüler, d. h. von jenem Schüler, der an einer biologisch nachweisbaren Schwäche des Nervensystems leidet, die über eine längere Zeit andauert, und die erworben oder ererbt ist.

Die Abklärung, ob es sich um erworbene oder anlagemässige Störbarkeit handelt, ist Sache des Arztes, wie auch die medizinische Behandlung. Wir haben uns seinen Anweisungen zu fügen und sind dafür verantwortlich, dass sie durchgeführt werden, soweit sie in den Bereich unserer Arbeit fallen, beispielsweise die Erteilung von Dispens vom Unterricht zur Durchführung von Ruhekuren, die Schonung vor Parforce-Leistungen im Turnen. Es geht uns in den kommenden Ausführungen darum auch nicht mehr um biologisch-medizinische Probleme der nervösen Störbarkeit. Wir wollen vielmehr sehen, wie sich die manifeste nervöse Störbarkeit im Unterricht auswirkt, wie wir sie erkennen und was für Möglichkeiten uns als Lehrer zur Verfügung stehen.

Zur begrifflichen Abklärung halten wir noch fest, dass ausser Hanselmann die oben genannten Autoren das nervöse oder neurasthenische Kind der Gruppe der Psychopathen zuteilen. Auch Kurt Schneider führt den «Neurastheniker» unter der Gruppe der psychopathischen Persönlichkeiten an, erklärt aber, dass es sich nicht um einen eigentlichen Psychopthentypus handle und dass er vom «Neurastheniker» nur wegen der klinischen Häufigkeit dieses Typus spreche⁶⁷⁾. Wir halten die Scheidung der beiden Typenformen auch für angebracht, denn bei

⁶⁶⁾ Heller: «Grundriss der Heilpädagogik», Engelmann, Leipzig, 1925, 3. Auflage.
Homburger: «Psychopathologie des Kindes- und Jugendlichenalters», Springer, Berlin, 1925.
Scholz: «Anomale Kinder», Karger, Berlin, 1922, 3. Auflage.
Düring: «Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik», Rotapfel-Verlag, Zürich, 1925.
Allers: «Heilerziehung», Benziger, Einsiedeln, 1937.
Hanselmann: «Einführung in die Heilpädagogik», Rotapfel-Verlag, Zürich, 1931, 2. Auflage.
⁶⁷⁾ Kurt Schneider: «Die psychopathischen Persönlichkeiten», Seite 107.

der nervösen Störbarkeit handelt es sich immer um einen biologisch-medizinischen Befund im Gegensatz zum vorwiegend psychogenen Phänomen der Psychopathie.

2. KURT: LEISTUNGSANGST

Kurt ist der jüngere von zwei Knaben. Die Eltern leben getrennt, und die Buben wurden in ein Heim versetzt, weil der ältere Erziehungsschwierigkeiten verursachte. Um die beiden Knaben nicht zu trennen, wurde auch Kurt aus dem Waisenhaus weggenommen und ins Heim verbracht. Es zeigte sich auch bald, dass Kurt nicht charakterlich schwierig war, dass er jedoch im Unterricht Schwierigkeiten hatte.

Wir geben vorerst einige Beobachtungsnotizen aus der Schule, um nachher auf das unrichtliche Verhalten einzugehen:

Ich besuche im Spital einen schwerkranken Schüler. Kurt kommt mit. Er scheint sehr bedrückt zu sein, er kann kaum sprechen, obwohl er sonst in Schule und Heim sehr sprechfreudig ist. Plötzlich fragt er mich: «Glauben Sie, dass Arthur noch einmal davon kommt?» Er überlegt sich nicht, dass man vor einem Schwerkranken nicht so spricht.

In einer Fragestunde stellt er folgende Frage: «Woher kommt es denn, dass man sich immer weniger freut auf die Festtage, je älter man wird? Mir ist es so gegangen mit dem Klaustag. Ich habe mich verrückt gefreut, und als er kam, war alles vorbei.!»

Aus einer andern Fragestunde: «Wenn wir leiden müssen, dann ist es doch für uns im Himmel ein Verdienst. Aber wenn die Leute ein Tier plagen, dann muss es auch leiden, es kommt aber für dieses Leiden nicht in den Himmel, also leidet es umsonst? Das ist doch ungerecht.»

Man spürt, dass ihm seine Fragen ein Anliegen sind und er darüber nachdenkt.

Wir üben auf die Weihnachtsfeier das «Dreikönigsspiel» von R. Matzig. Kurt spielt darin den Teufel, der alle Leute vom Gang zur Krippe abhalten will. Er kann sehr gut aus sich herausgehen, macht treffende Gesten und moduliert seine Stimme verführerisch und zynisch. — Einmal macht ein Mitspieler die Bemerkung, er übertreibe. Jetzt streikt er und spricht in fadem Leierton. Ich lasse ihn gewähren, und wir spielen ruhig weiter. Nach einer halben Stunde kommt er wieder mit. — Anfänglich hat er sich geweigert, die Rolle zu übernehmen: «Das kann ich doch nicht.» Aus Angst, die Rolle nicht zu beherrschen, übt er im Bett und in jeder Pause. Vor der Aufführung ist er kaum mehr zu halten vor Angst.

In die Bastelstunde kommt gelegentlich ein Bildhauer und hilft uns beim Modellieren. Herr L. hat grosse Freude an Kurt: Er bringe immer so gescheite und witzige Aussprüche. Aber er sei viel zu gispelig im Modellieren. Wenn etwas geraten sei, zerstöre es der Schutzli wieder mit seinem aufgeregten Getue.

Kurt hat sich entschlossen, in die Realschule zu gehen. Seither hat er entsetzliche Angst daraufhin, und seine Schulleistungen werden gerade dadurch merklich schlechter. Man spürt, dass er jetzt alles besonders gut machen will, es aber nicht kann. Er ist denn auch trotz guter Intelligenz das erstemal bei der Aufnahmeprüfung durchgefallen.

Im Heim ist etwas passiert. Bald wird auch im Dorf davon gesprochen. Es wird vermutet, Kurt habe geplaudert, «er sei sowieso ein Schwätzer, der nichts denke.»

Kurt kann in der Bank kaum ruhig sitzen, bald wippt er seine Beine hin und her, bald rutscht er auf der Bank. Eigenartig ist, wie er immer bei allen, wirklich bei allen Prüfungsaufgaben versagt. Sobald es heisst, es komme jetzt einmal darauf an, wird er noch zappeliger, sodass er kaum mehr klar denken kann.

Durch die Vorbereitung auf die Sekundarschule ist Kurt ganz «aus dem Häuschen geraten». Er spricht von nichts anderem als von der Prüfung und fragt alle Kameraden: «Was meinst du, komme ich wohl durch?»

Ich schalte für die Realschul-Kandidaten während der Freizeit freiwillige Uebungsstunden ein. Kurt schwatzt andauernd, er ist kaum zu beruhigen. Auf jede Frage bricht er mit einer Antwort heraus, nimmt sie sogleich wieder zurück, gibt eine neue, widerruft noch einmal, und kommt so immer mehr aus dem ruhigen Überlegen. Er sieht selber ein, dass er auf diese Weise wenig leistet, und er fügt sich sofort in meine Anordnung, während einiger Zeit keine Antwort mündlich zu geben, sondern alle Ergebnisse schriftlich zu formulieren, sie dann durchzusehen und erst dann auszusprechen; später «schreiben» wir nur noch in der Vorstellung.

Kurt wird von seinen Kameraden in den Klassenrat gewählt. Er freut sich aufrichtig über sein neues Aemtchen. In den Klassenrat-Sitzungen fällt er auf durch klare und oft weitsichtige Anregungen. Er macht mich selber gelegentlich auf einen Mitschüler aufmerksam, der einer besonderen Betreuung bedarf; z. B. «R. hat sich so gefreut, dass er jetzt in die Oberschule kommen kann. Und jetzt ist er aber oft bedrückt und sagt, er gehe nicht gerne in die Schule. Man sollte einmal mit ihm reden, was los sei.»

Während der Heuernte macht Kurt eine Krise durch. Er gönnt den Kameraden und den Heimangestellten kein gutes Wort und schimpft über die Heimleitung mit groben Ausdrücken. Er übt schonungslose Kritik und spricht hemmungslos aus, was er denkt. Er hat sich dadurch den Unmut der Heimleitung zugezogen. Er leidet darunter und fragt mich oft, was er denn auch tun solle. Ich anerkenne seine Ehrlichkeit, und dann gehen wir zusammen die einzelnen Vorkommnisse durch. Er sieht sofort ein, wo er unrichtig und vorschnell geurteilt hat. Auf meine Frage, warum er sofort ausspreche, was ihm nicht behage, meint er: «Ich kann es einfach nicht behalten, es kommt einfach heraus.»

Beobachtungen im Unterricht:

Sprache: Kurt hat guten Sinn für Sprachliches. Er findet in Lestücken sofort Ausdrücke, die ihm gefallen. Er meldet sich selbstständig: «Das dünkt mich gut beschrieben».

Wir lesen die Biographie von Albert Schweitzer. Man spürt, dass Kurt innerlich mitdabei ist, dass ihn die Gestalt des Albert Schweitzer beschäftigt.

Wir lesen das Gedicht «Schlafwandel» von G. Keller. Kurt ist ganz still geworden. Wie ich ihn aufrufe, selber eine Strophe vorzulesen, da stottert er, ist ganz verwirrt und liest schlecht. Ich hätte ihn wohl noch warten lassen sollen; die Leistungsforderung kam zu früh.

Kurt begeht viele grammatikalische und syntaktische Fehler. Seine Leistungen entsprechen hier denen eines 11-Jährigen, und zwar im Sprechen und im Schreiben. Auffällig ist, dass die Fehler im Schreiben rascher verschwinden als im Sprechen. — Kurt spricht, bevor er kontrollieren kann, was er sagen will. Seine Sprachfähigkeit ist aber noch nicht so weit entwickelt, dass er «automatisch» richtig spricht. Es wird darauf ankommen, dass er sich kontrollieren lernt, dabei darf seine natürliche Sprechfreudigkeit nicht verloren gehen.

Rechnen: Kurt ist ein schwacher Rechner, d. h. er rechnet immer sehr rasch, und dabei unterlaufen ihm Fehler. Er versteht aber die rechnerischen Zusammenhänge gut, wenn einmal nicht, dann will er es ganz genau erklärt wissen und ruht nicht, bis er wirklich versteht.

Wir führen in der Schule ein sogenanntes Freifach durch. Jeder Schüler darf eine bestimmte Zeit pro Woche in irgend einem Gebiet, in irgend einem Fach arbeiten, an dem er Freude hat. Es steht ihm dazu die ganze Bibliothek und alles vorhandene Material zur Verfügung. Bedingung ist, dass wirkliche Arbeit geleistet wird. — Kurt wählt sich zuerst rechnen. «I weiss, dass i do e Null bi!» Später arbeitet er selbständig ein ganzes Beispiel in der Buchhaltung durch.

Naturkunde und Geographie: Kurt macht gut mit, aber man hat den Eindruck, dass es ihn eigentlich nicht interessiert. Ihm geht es immer um Menschen, so in der Geschichte, in der Literatur; hier ist er eher dabei. Manchmal scheint er kaum bei der Sache zu sein, er beteiligt sich nicht am Schülersgespräch. Kontrollfragen aber ergeben meistens, dass er infolge seiner Intelligenz doch alles richtig verstanden hat.

Geschichte: Hier weiss er schon viel. Er bildet sich immer selbständige Urteile, denkt nach und wertet. Ein Beispiel: Wir sprechen von der Unterdrückung eines Volkes durch ein anderes, Kurt fragt immer wieder, wie man es doch anders machen könnte: «Es könnten doch einmal alle nein stimmen.» — «Es könnten doch einmal alle einen Aufstand machen. Warum geht das denn nicht?»

Zeichnen: Kurt wollte anfänglich überhaupt nicht zeichnen, weil er es nicht könne. Es hat beinahe zwei Jahre gedauert, bis er sein natürliches Talent auswirken lassen konnte. Jetzt zeichnet er gerne und wagt oft kühne Kompositionen und Farbzusammenstellungen. Wenn andere einfache und erlernte Techniken anwenden, malt Kurt mit Wasserfarben: «Ich probiers jetzt einfach einmal.»

Turnen: Aus einem Aufsatz über die Vorunterrichtsprüfung: «Als ich am Samstag vernahm, dass wir am Sonntagnachmittag die Vorunterrichtsprüfung machen mussten, hatte ich Angst. Ich hatte ein merkwürdiges Gefühl, ob ich die Prüfung bestehen werde oder nicht... Vor dem Kugelstossen hatte ich Angst. Jetzt mussten wir Ballwerfen. Diese Disziplin tat ich sehr gerne. Ich wurde aufgemuntert. Jetzt hatte ich mit der Punktzahl etwas aufgeholt... Nun musste ich nochmals ein unangenehmes Fach nehmen: Schnellauf. Dieses Fach machte mir am meisten Angst. Es kam die Reihe an W. und mich. Wir starteten. Ich machte grosse Augen, da ich nur 12.6 Sekunden brauchte. Jetzt hatte ich 31 Punkte, und frohgemut gings zum Klettern.»

Kurt's Arbeitsverhalten könnte man folgendermassen charakterisieren: Er hat vor jeder Leistung Angst, setzt sich dann bei Beginn der Arbeit sofort mit grossem Einsatz ein, begeht dabei viele Fehler, bei unbeliebten Arbeiten gibt er gelegentlich auf. Manchmal aber versucht er mit tapferem Willenseinsatz durchzuhalten, vermag aber die anfängliche Leistung nicht beizubehalten. Der in einer «guten» Stunde durchgeführte Rechen-Additionenversuch nach Kraepelin zeigt bei einem Alter von 13,4 mit 2034 eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit. Aber schon in der vierten Teilzeit erreicht Kurt die Höchstleistung, hernach sinkt die Kurve leicht ab. Auffällig sind die vielen Fehler, 43, und die vielen Verbesserungen, 63. Auf die an den Versuch anschliessende Frage: «Wärest du lieber allein gewesen beim Rechnen?» antwortete Kurt im ersten Jahr (6. Klasse): «Ja, die andern störten mich immer.» Im zweiten Jahr (7. Klasse) schreibt er: «Nein, ich schaute auf die anderen, dann spurtete ich.» Auf die Frage: «Hast du dich wirklich zusammengenommen?» heisst es: «Ja, ich habe gedacht, ich mache mehr als das letzte Jahr.»

Charakteristik und Interpretation

Kurt zeigt deutliche Züge nervöser Störbarkeit. Er ist ein «Schutzli», der sich von geringen, rasch wechselnden Reizen ablenken lässt. Die nervöse Erregbarkeit äussert sich bei Kurt vorwiegend als **Angst vor der Leistung**. Er hat Angst vor dem Theaterspielen, sodass er — denn er will es doch recht machen — kaum mehr schläft und sich in den Vorbereitungen erschöpft. Er hat Angst vor der Aufnahmeprüfung in die Realschule, Angst vor der Schulendprüfung, Angst vor dem Zeichnen. Um seine Angst zu bekämpfen, muss er jeden Kameraden um die Meinung fragen, ob er wohl bestehe. Diese Leistungsangst führt zu einer deutlichen **Verminderung der Leistungsfähigkeit**: Bei

den Vorbereitungen auf die Prüfung werden die Leistungen sichtbar geringer: statt ruhig und sachlich zu überlegen, wirft er viele Antworten in einem wilden Wirbel heraus, immer wieder die vorausgegangene zurücknehmend, weil ihm in der Erregung plötzlich etwas eingefallen ist, was die gegebene Antwort negiert. Immer, wenn eine Leistungsforderung eine nur um etwas grössere Bedeutung erfährt als üblich (Klausuren, Vorbereitung aufs Examen), dann irritiert die Erregung derart sein Verhalten, dass er oft versagt, ja, dass es gelegentlich zu einem Leistungsschock kommt. Darum bestand er die Prüfung in die Realschule nicht.

Eine Voraussetzung der adaequaten Erfassung des Unterrichtsgegenstandes ist die Kontrolle der Aussagen. Dabei sind immer zwei Faktoren mitbeteiligt: Die objektive Bedeutung der Aussage und deren formale Richtigkeit. Die nervöse Störbarkeit hindert Kurt daran, beides zugleich zu beachten. Denkt er an die Bedeutung der Aussage, dann vermehren sich die grammatikalischen und syntaktischen Fehler. In Diktaten hat er sich nur auf die Orthographie zu konzentrieren, darum finden sich hier weniger Fehler als in Aufsatzentwürfen. Während des Schreibens ist er zudem für sich und nicht mehr der dialogischen Situation des mündlichen Unterrichts ausgesetzt, darum begeht er in schriftlichen Arbeiten weniger grammatikalische und syntaktische Fehler. Hat Kurt Zeit, seine Arbeiten selber zu korrigieren, dann findet er die Mehrzahl seiner Fehler ohne Hilfe. Ganz ähnlich verhält es sich im Rechnen. Konzentriert er sich auf das rechnerische Problem, dann unterlaufen ihm viele formale Rechenfehler.

Kurt's Erregbarkeit zeigt sich auch in Störungen der Selbstkontrolle. Er überblickt oft die momentane Situation nicht und gibt sich dem ersten Gedanken hin. So wenn er am Krankenbett des Kameraden fragt und zwar in sichtlicher Ergriffenheit, ob dieser wohl am Leben bleiben könne. Oder wenn er als «Schwätzer» gilt, der «hemmungslos» die Heimleitung kritisiert.

Wie die physische Ueberanstrengung während der Heuernte dazu führt, dass Kurt seine sonst guten Umgangsformen im Verkehr mit Kameraden und Erwachsenen vergisst, missmutig, aggressiv und frech wird, so nimmt ihn auch jede innere Erregung ganz in Beschlag. Seine Ergriffenheit bei der Lektüre erschüttert ihn so, dass er erst nach geraumer Zeit imstande ist, in Ausdruck umzugestalten: Er stottert und ist unfähig zum Vorlesen einer Gedichtsstrophe. Was zu den schönsten Ergebnissen des Unterrichts gehört — das innere Mitdabeisein des Schülers — das wird bei Kurt zur Gefahr der Erschütterung. Auch eine über-

nommene Aufgabe wie die Theaterrolle besetzt ihn ganz. Die Spannung beherrscht sein Denken, Tun und Wollen, selbst seine physischen Funktionen, er schläft kaum mehr und hat Verdauungsstörungen. Was wunders, wenn selbst die geringe, mehr scherzhaft gemeinte Kritik des Kameraden an der Darstellung der Theaterrolle die Spannung sprengt und zur negativen Lösung des Streiks führt.

Zusammenfassend sehen wir, dass sich die nervöse Störbarkeit Kurt's in der Schule äussert als Angst vor der Leistung, die zum Verständnis des Gegenstandes notwendig ist, als Verminderung der Leistungsfähigkeit, als sekundäre Gefährdung des seelischen Gleichgewichts durch zu grosse Selbstbeanspruchung und als Störungen der Selbstkontrolle.

Die Beobachtungen ergeben aber auch, dass uns im Unterricht mehrere wertvolle Fähigkeiten und Charakterzüge entgegenkommen und mithelfen: Kurt besitzt eine gute Intelligenz: Er erfasst rechnerische Probleme leicht, versteht auch dort Zusammenhänge, wo er innerlich nicht grossen Anteil nimmt, wie in Geographie und Naturlehre. Neben einer gut vorgebildeten Abstraktions- und Kombinationsfähigkeit finden wir auch Kritikfähigkeit. Er nimmt Stellung zu dem, was ihm begegnet. Wohl vermag er nicht, noch einmal auf ein Urteil zurückzukommen, da es infolge seiner Erregbarkeit immer sogleich ausgesprochen wird und damit bindende und verpflichtende Kraft bekommt. Lenken wir Kurt absichtlich auf eine gemachte Aussage zurück, dann werden objektive Urteile möglich. (Unterredung über seine Einstellung zur Heimleitung). Kurt wertet in Geschichte und in seinen Beziehungen zu den Kameraden selbständig. Können wir auch aus den Fragestunden eine Form von transduktivem Denken (Stern) feststellen, indem die Beziehungsmomente einzelner Fragenkomplexe («Verdienst» des Leidens bei Mensch und Tier) zu schnell miteinander verknüpft werden, so weist doch die Tatsache, dass er sich mit solchen Fragen beschäftigt und dass er diese Fragen als Probleme formuliert und damit denkend zu bewältigen sucht, einerseits auf eine gute Intelligenz hin und andererseits auf ein recht tiefes Problemempfinden, das über die Bereiche einer bloss instrumental verstandenen Intelligenz hinausreicht in einführendes, mitempfindendes und einsichtiges Denken.

Ebenso hilft uns im Unterricht eine natürliche Leistungsfähigkeit (Kräpelin), die nur vorerst nicht richtig gelenkt wird.

Kurt erkennt seine eigenen Schwächen und arbeitet freiwillig in den entsprechenden Bereichen, um die Schwächen auszumerzen (Freifach), dabei zeigt sich, wie in der ganzen Schularbeit, dass er selbständig arbeiten kann und sich tapfer für einmal übernommene Aufgaben einsetzt.

Zu erwähnen sind auch seine spontanen Interessen an allem Geschehen zwischen Menschen, seine Teilnahme am Geschick der Kameraden und sein tiefes Mitempfinden bei literarischen Inhalten.

Alle diese Faktoren können und müssen im Unterricht besonders eingesetzt und ausgenutzt werden: So bedeutet Lebensnähe für Kurt primär, was seinen Interessen entspricht, nämlich die Mannigfaltigkeit der menschlichen Bezüge, und damit die Geschichte. Er wird daher bei der geschichtlichen Lektüre besonders eingesetzt, bekommt gelegentlich eine Spezialaufgabe, wird aufgefordert, den Unterricht mit seinen Erkenntnissen aus den gelesenen Büchern zu ergänzen usw. Die Wahl in den Klassenrat überbindet ihm vermehrte Verantwortung in den Beziehungen zu den Kameraden.

Für die Methode, d. h. für die Vermittlung der Gegenstände und die Entwicklung der dazu notwendigen Kräfte ist entscheidend, dass wir Kurt den Weg zur schulischen Leistung ermöglichen, ihm vor allem zu Beginn jeder Arbeit Mut machen. Wir werden ihn auch vor Leistungsanforderungen schonen, denen er nicht gewachsen ist. So war es bestimmt ein Fehler, ihn schon im ersten Jahr zur Realschulprüfung zu schicken, man hätte einsehen müssen, dass die Belastung zu schwer würde. Wie sehr es darauf ankommt, Kurt zur positiven, messbaren Leistung zu verhelfen, zeigt der Aufsatz über die Schulendprüfung. Ueberall hat er Angst, und dass er im Schnellauf eine gute Zeit geht, überrascht ihn selber. Aber das Bewusstsein der vollbrachten Leistung genügt schon, um ihm Mut zu machen für die noch auszuführenden Disziplinen. — Wir werden gute Leistungen ihm deutlich zum Bewusstsein bringen, sie messen an vorausgegangenen weniger guten. Soweit Versager auf das Konto der Erregbarkeit gehen, sprechen wir wenig davon.

Wir haben in Kurt einen Schüler vor uns, dessen nervöse Störbarkeit vor allem den Unterricht behindert, der aber zugleich viele Fähigkeiten aufweist, die uns bei der Bildungsarbeit behilflich sind. Im folgenden Beispiel wird uns ein nervös-störbarer Schüler begegnen, der uns auch erzieherisch vor vermehrte Schwierigkeiten stellen wird.

3. RICHARD: NERVÖSE STÖRBARKEIT ALS LATENTE VERWAHRLOSUNGSGEFAHR

Richards Vater starb, als dieser noch Kleinkind war. Die Mutter verheiratete sich darauf wieder. Der Knabe konnte nicht in die neue Familie aufgenommen werden, da die Eltern ein unstetes Wanderleben führten. Richard wuchs in verschiedenen Heimen auf. Alle zwei bis drei Jahre wurde das Heim gewechselt. Grund des Wechsels war bald eine finan-

zielle Erwägung, bald unkluge und raisonierende Einmischung der Mutter in die Heimerziehung.

Aus den Heimerberichten ist zu bemerken, dass bis zum 9. Altersjahr der Knabe als gutmütig und anständig geschildert wird, dass er aber nicht stillsitzen könne, zappelig, schutzlig und «nervös» sei. Mit jedem Jahr nun wird von innerer grösser werdenden Schwierigkeiten gesprochen, und im Schulbericht des ersten Semesters der 6. Klasse: Richard ist jetzt 12 Jahre alt geworden — heisst es: «Richard ist streitsüchtig, launisch, flatterhaft, oft fast nicht zum Aushalten. Bei guter Laune gibt er ordentliche Arbeiten, andernfalls sehr flüchtige. Manchmal wirkt weder Lob noch Tadel bei ihm. Er lügt ab und zu. — Er singt gern, hat Interesse für Geschichte und Geographie. Aufmerksamkeit sehr wechselnd, Ausdauer lässt sehr zu wünschen übrig. Er geht nicht gern zur Schule. Ist noch nie sitzen geblieben.»

In merkwürdig genauer Parallele zu den Erziehungsberichten verlaufen die Zeugnisnoten der bisherigen Schuljahre. Bis zur 3. Klasse finden wir in allen Fächern 1-2 oder 2 (bei Einer-Wertung). In der 4. Klasse beginnt eine langsame Verschlechterung, besonders im Rechnen. Das Zeugnis der 6. Klasse im 1. Semester lautet: Sprache 3-4, Realien 2, Rechnen 3-4, Schreiben 3, Disziplin 2-3, Singen 1, Turnen 1.

Aus den vorliegenden Berichten erwarten wir in Richard einen Knaben, der wohl durch die vielen Milieuwechsel Züge der Verwahrlosung aufweist, der die durchschnittliche Leistungsfähigkeit seiner Altersgenossen nicht erreicht, eine Leistungsfähigkeit, die an sich schon nicht sehr gross, nun durch die Verwahrlosung noch mehr beeinträchtigt wurde. Wir erwarten wohl auch, dass Richard sich bei uns nicht leicht in die Klassengemeinschaft fügt und Schwierigkeiten machen wird. Von der «Nervosität» wird in den letzten Berichten nichts mehr erwähnt.

In der Mitte der 6. Klasse kommt Richard zu uns in die Klasse. Er ist mittelgross, sehr grazil und beweglich, fast mager. Er blickt scheu und unsicher und scheint sehr misstrauisch zu sein. Beim ersten Gespräch ist er voll Unruhe, er weiss nicht wohin mit den Händen, steht von einem Bein auf das andere, schaut einem nur einen knappen Moment in die Augen, um gleich wieder wegzublicken.

Einige Beobachtungsnotizen:

Richard macht sehr häufig wegen geringen Unannehmlichkeiten einen Setzkopf, wenn er eine Rechnung nicht versteht, wenn ihm eine verlangte Arbeit nicht passt, wenn ihn ein Kamerad bittet, etwas Platz in der Bank oder am Arbeitstisch zu machen usw.

Das Verhältnis zu seinen Kameraden ist sehr einseitig. Mit wenigen pflegt er Kontakt, spielt mit ihnen, hilft ihnen; die andern lehnt er brüsk ab. Auf meine Frage, warum er gegen einzelne Mitschüler so ablehnend und grob sei, weiss er nur spärliche Gründe anzugeben: Hans melde sich zu viel in der Schule, «Walter hät e so e grüsigs Gesicht», Kari meine, er könne alles, «Ludwig get mer eifach uf d'Nerve». Richard plagt nicht selten schwächere Kinder. Er spielt fast nur mit jüngeren Kameraden, oft mit solchen aus der Unterschule, mit denen er noch wie ein Kind herumtollt.

Schneiden: Richard beginnt mit frohem Mut. Aber schon nach wenigen Minuten schneidet er daneben. Bald ist er derart erregt, dass ihm kein Schnitt mehr gelingt. Er wirft die Arbeit weg. — In den nächsten Stunden bleibe ich längere Zeit bei ihm, helfe mit und zeige ihm jeden neuen Anschnitt. Es geht besser. Jedesmal, wenn es ihm — wie er selber sagt — in den Fingern zu «krippeln» beginnt, darf er die Arbeit für eine Weile weglegen, im Schulzimmer etwas lesen oder sich sonstwie beschäftigen. So gelingt es, dass diese Arbeit und auch die spätern fertig werden. Obwohl noch mancher Fehlschnitt gemacht wird, vollendet er doch jede Arbeit, auch wenn sie nicht mehr so sauber und schön wie die der Kameraden wird.

Eine Kleinigkeit kann Anlass sein, dass sich Richard während des Unterrichts ablenken lässt und mit seinem Banknachbar zu streiten beginnt; wegen eines Heftes, das auf seine Bankhälfte herübergerutscht ist, wegen einer etwas unachtsamen Bewegung, während Richard schreibt.

Richard ist nun schon mehrere Monate im Heim. Ich gebe ihm einen neuingetretenen Schüler in die Bank und beauftrage ihn, sich seiner etwas anzunehmen, ihn in unsere Regelungen und Gebräuche einzuführen. Richard freut sich über diese Aufgabe, und in den nächsten Tagen arbeitet er — als Vorbild gleichsam — recht tapfer mit. Sein neuer Bankkamerad stört oft den Unterricht und versucht, eigenwillige Wege zu gehen. Richard mahnt ihn lange Zeit in Ruhe: «Das macht man bei uns nicht» oder «Wir machen das so . . .»

Richard will in die Realschule. Er beteiligt sich an den besonderen Übungsstunden. Aber seine Leistungen genügen nicht. Ich fordere ihn auf, es noch einmal zu überlegen, denn wenn er durch Zufall die Aufnahmeprüfung auch bestehe, so werde er über die anschliessende Probezeit kaum hinweg kommen. Er kommt nun nicht mehr in die nächste Übungsstunde, spricht nicht mehr davon, es scheint ihm nicht sehr tief zu gehen.

Richard ist in den Klassenrat gewählt worden, nicht weil er sehr beliebt ist, aber weil «statutarisch» festgelegt ist, dass mindestens zwei Vertreter der obersten Klasse gewählt werden und weil die andern Kameraden im vierwöchigen Turnus schon einmal dabei waren. Richard freut sich über die Wahl und übt seine Aemtschen mit grosser Sorgfalt aus, wobei er auch den Kameraden gegenüber offener und zugänglicher wird. Die Wahl ist ihm Ansporn für die Schulleistungen geworden.

Die Erzieher melden aus dem Ferienlager, Richard verhalte sich sehr übel. Er habe dauernd etwas zu reklamieren und zu schimpfen, er streike auch gelegentlich.

Immer in Zeiten vermehrter Beanspruchung — Erntearbeiten, Abschlussarbeiten im Unterricht usw. — wird Richard unleidig. Er streitet häufig mit Kameraden, wird unhöflich gegen die Erwachsenen, schimpft über alle Anordnungen und setzt sich darüber hinweg.

Er ermüdet rasch, und im Zustand der Ermüdung wird er griesgrämig und kann dann kaum mehr in einem anständigen Ton reden, er wird schnauzig und ungeduldig.

Richard's Verhalten im Unterricht:

Sprache: Richard hat einen guten Sinn für sprachliche Schönheiten. Er weiss, was ihm gefällt und was nicht.

Seine Rede übersprudelt oft, und er begehrt dann viele grammatikalische Fehler. Hat er Zeit, und wird er dazu aufgefordert, ruhig und langsam zu sprechen, dann bleiben die Fehler meist aus. — Richard macht auch schriftlich ausserordentlich viele Fehler.

Lesestücke und auch Gedichte sagen ihm wenig zu. Er beteiligt sich am Unterricht, weil er einen ursprünglichen Leistungswillen besitzt, aber innerlich ist er nicht dabei.

Wir lesen die Biographie von Albert Schweitzer und stellen fest, dass er in der Jugend doch einige recht ungehörige Streiche ausführte, und wir fragen uns, wie es möglich war, dass aus Albert Schweitzer trotz vieler übler Eigenschaften in der Jugend doch ein so grosser Mensch wurde. Richard zieht sich hier in sich zurück, er hört zwar zu, was die Kameraden und der Lehrer darüber sprechen, aber es ist ihm sichtlich unbehaglich, man hat an eine wunde Stelle getupft.

In Diktaten kann Richard nicht zuhören. Er vergisst oft kleine Sätze. Muss er die Sätze vor der Niederschrift wiederholen, und weiss er sie nicht mehr, dann konfabuliert er, weil er nicht mehr sicher ist.

Rechnen: Richard versteht rechnerische Zusammenhänge nur schwerfällig. Dazu vergisst er auch die Zahlen rasch; man spürt, dass er sie gar nicht auffasst. — Der rasche und von äussern Eindrücken bestimmte Gedankenablauf verhindert ihn, eine Rechenaufgabe formal ruhig zu lösen. So sind seine Leistungen im Rechnen ausgesprochen schwach.

Schriftlich arbeitet er sehr fleissig, und die Leistungen sind dort auch besser. Hier kann er sich Zeit lassen, wenn er abgelenkt worden ist. Er kann noch einmal und noch einmal neu die Aufgabe anpacken. Er benötigt aber dadurch immer längere Zeit als die andern. Er ist in den schriftlichen Arbeiten auf die Kameraden angewiesen. Immer wieder fragt er sie um Auskunft, vergleicht jedes Teilresultat mit seinem Banknachbar.

Geometrische Aufgaben löst er besonders schlecht. Er sieht eine Aufgabe nicht, es gebricht ihm am räumlichen Vorstellungsvermögen und an Kombinationsfähigkeit.

Realien: Bei Pflanzenversuchen, Tierbeobachtungen, chemischen und physikalischen Versuchen im Zusammenhang mit Schulgarten und Werkstatt versteht er nach mehrmaligen Erklärungen, aber innerlich lässt ihn das alles kühl. Und doch habe ich ihn mehrmals gesehen, wie er geradezu zärtlich um die jungen Kätzchen im Haus besorgt war.

In den $1\frac{1}{4}$ Jahren, in denen Richard in meiner Klasse sitzt, zeigen besonders die Skizzen aus dem Geographieunterricht grosse Unterschiede: Aus der 6. und 7. Klasse, zur Geographie von Engelberg, wohin wir ins Ferienlager zogen: Richard kümmert sich gar nicht, jede Arbeit ist ihm zuviel. Er muss immer wieder aufgefordert werden, spontane Mitarbeit besteht keine.

Temperaturfragen im Zusammenhang mit dem Schulgarten: Er scheut jede aktive Mitarbeit, nicht aus Faulheit, sondern aus Angst vor

Versagern, aus Angst vor den Kameraden. In der schriftlichen Gestaltung ist seine Leistung wieder gut.

Aus der 8. Klasse: Wir vergleichen die Klimagegenden der Schweiz. Richard beteiligt sich sehr am Unterricht und versteht die Zusammenhänge gut. Im Repetitions-Schülergespräch stellt er seinen Kameraden recht geschickte Fragen und beantwortet die an ihn gestellten richtig.

Besprechung der Passatwinde: Richard arbeitet geradezu prächtig mit. Er meldet sich auch freiwillig zur Erstellung einer Bodenkarte (Bewegungsprinzip) während der Freizeit.

Richard greift oft spontan zum Lexikon und sucht dort Erklärungen für Tiere und Pflanzen, auf die er in der geographischen Lektüre gestossen ist.

S i n g e n : Richard singt sehr gern. Er macht oft neue Vorschläge, wir könnten auch dieses oder jenes Lied noch singen. Ich bin während einer Woche auch im Ferienlager der Knaben in Engelberg. Bei unsteter Witterung besuche ich mit jenen, die sich interessieren, jeweilen das Kurkonzert. Richard kommt jedesmal auch mit. Er sitzt beim ersten Stück da, hört zu, dann aber geht er weg, um im nahen Garten zu spielen. Nach einiger Zeit kommt er wieder, hört sich nochmals eine Programmnummer an und läuft wieder weg.

T u r n e n : Richard ist der beste Turner der Klasse, gewandt, rasch und stark. Er besteht die Vorunterrichtsprüfung mit der doppelten Punktezahl, obwohl er altersmässig noch gar nicht teilnahmeberechtigt gewesen wäre. Er freut sich riesig darüber. Vor neuen Uebungen hat er immer zuerst Angst. Wenn man ihm hilft, und die Leistung gelingt, freut er sich. Er schiebt sich jedoch mit seinen Leistungen weder bei Kameraden noch bei Erwachsenen in den Mittelpunkt. Er erfindet oft neue Uebungen oder sucht in Sportillustrierten danach. Im Laufe der Zeit wagt er diese Uebungen selbständig, wobei er mich jeweilen nur noch als «Sicherheitsposten» herbeibittet.

Z e i c h n e n : Wenn das Motiv oder die Technik für eine Zeichnung frei gewählt werden darf, weiss Richard immer lange nicht, wozu er sich entschliessen soll. Hat er gewählt, dann entstehen oft kühne Gebilde mit sicherer Strichführung. Sobald aber Anleitungen, Richtlinien gegeben werden, dann hält sich Richard sklavisch daran.

Sein Arbeitsverhalten lässt sich so charakterisieren: Andauernd gleichbleibende Arbeiten wie Einschreiben eines Aufsatzes weisen zu Beginn immer qualitativ und quantitativ gute Leistungen auf. Bald aber beginnt die Ermüdung, die Schrift wird schon auf der zweiten Seite des Arbeitsblattes schlechter, unregelmässiger, die orthographischen oder rechnerischen Fehler nehmen zu, zeichnerische Gestaltungen, Skizzen werden unsorgfältiger. Da Richard im Laufe der Schulzeit einen flotten Arbeitswillen entwickelt hat, darf er seine Arbeit selbständig einteilen. Er legt sein Blatt weg, wenn er bemerkt, dass er nachlässt, dann beschäftigt er sich für eine Weile mit etwas anderem und kehrt wieder zur ersten Arbeit zurück. So werden seine Arbeitsblätter doch gut, und Richard hat langsam grosse Freude an seinem Arbeitsheft bekommen. Er ist soweit, dass er freiwillig Arbeiten noch einmal ausführt, die ihm nicht gefallen. Auch sachlich-inhaltlich übt er jetzt Selbstkritik:

War es ihm früher völlig gleichgültig, wie eine Arbeit aussah, so gibt er heute kein Blatt aus den Händen, ohne das Geleistete sorgfältig durchzugehen und zu prüfen. Gelegentlich hat er zwei Blätter auf der Bank liegen, eines an dem die ganze Klasse arbeitet, ein anderes, an dem er zwischenhinein eine Zeichnung ausbessert, den Rand nachzieht oder Flecken ausradiert.

Ganz ähnlich wie bei Kurt verläuft auch die Rechenkurve bei Richard, nur bedeutend tiefer unten. Er erreicht mit 1800 Additionen knapp den Durchschnitt seiner Altersgenossen. Die Kurve beginnt sehr hoch, steigt ohne den üblichen Anfangsabfall bis zur 5. Teilzeit, und jetzt geht es ganz langsam aber stets abwärts. In der 16. Teilzeit sinkt sie plötzlich sehr tief ab, um sich sofort wieder aufzufangen und noch einmal leicht anzusteigen.

Wir geben noch einen Aufsatzentwurf wieder mitsamt den orthographischen Fehlern.

«Im Zirkus. Als die andern Buben in die Ferien gingen dachte ich es wäre schöner daheim als im Thurhof. Da sagte der Direktor, die dableiben müssen haben es auch schön. Am 18. sagte er wir gehen in den Zirkus Knie. Wir freuten uns sehr. Am Mittag reisten wir ab wir fuhren mit der Eisenbahn nach Flawil. Wir konnten kaum einsteigen mussten wir wieder aussteigen. Wir mussten etwa 14 Stunde laufen dan sahen wir den Zirkus Knie. Der Direktor sagte wir sollen hir warten. Er ging die Pillette lösen. Er rief uns und wir gingen zum im. Wir betraten den Zirkus Kinie viele Leute waren dort drin. Sie waren gespannt auf die Vorstellung und wir auch. Da kam vom Lautsprecher her wir sollen ruhig sein. Da erzählte er was da komme. Die Angestellten machten ein gerust. Da kammnen die Löwen. Sie kammnen brülend daher. Sie liefen an ihren Platz. Sie Pfauchten und wollten ihn mit den Tazen umschlagen, aber es gelang ihnen nicht. Da kamen die Pferde im Galop daher, und traten in den Kreis. Die Wärter hatten Lichter aufgestellt. Rot Grün wenn das Rote angezündet war bliben sie stehen, wenn das Grun angezündet war gingen sie durch. Dan gingen sie wieder hinaus. Das schönste und kietzligste war das Seiltänzeln. Einer fuhr mit einem Töf oben durch und mit einem l Rat-Velo oben durch. Als es fertig war gingen wir hinaus. Und wir Liefen heim.»

Richard träumte lange Zeit davon, Pilot zu werden. In drei Aufsätzen schreibt er darüber: «Besuch auf dem Flugplatz» — «Mein zukünftiger Beruf» — «Ein rassiges Buch „Flieg mit“». Er hat sich den Studiengang bis ins Einzelne zurechtgelegt. Nur dass seine Fähigkeiten nicht genügen, sieht er nicht ein. — Einige Zeit nach meinem Weggang vom Heim schreibt mir Richard nachstehenden Brief:

«Sehr geehrter Herr Lehrer!

Ich habe Sie fast vergessen. Wir haben soviel Arbeit in der Schule. Wir treiben jetzt Elektrizität. Wir nehmen momentan den Kippschalter und den Drehschalter durch.

Ich wollte Sie noch etwas fragen. Ich studiere schon lange herum, was ich für einen Beruf erlernen will. Aber ich finde nichts Rechtes. Vielleicht können Sie mir einen Rat geben.

Ich wünsche Ihnen noch ein verspätetes neues Jahr.
Viele liebe Grüsse von Richard
Noch einen Gruss von Mario, Arthur, Leo und Werner.»

Wir lassen hier die Antwort auf diesen Brief folgen, weil wir auch in den spätern Beispielen auf die Beziehungen zwischen Schwererziehbarkeit-Unterricht und -Berufswahl stossen werden.

«Lieber Richard!

Für Deinen Brief danke ich Dir. Ich habe mich schon oft gefragt, wie es Dir wohl gehe, und was Du machest.

Du fragst mich, was für einen Beruf ich Dir raten soll, Du wissest selber noch nichts Rechtes. Ich mache Dir nicht einen festen Vorschlag, z. B. Du könntest Koch werden. Weisst Du warum nicht? Weil der Beruf etwas so Wichtiges ist, dass jeder Mensch zum grossen Teil selber bemerken muss, was sich für ihn eignet. Dass Du es jetzt noch nicht sicher weisst, ist durchaus noch nichts Schlimmes. Du musst Dir darüber noch nicht den Kopf zerbrechen. Aber das musst Du Dir, den Gedanken an den Beruf immer wieder durch den Kopf gehen lassen, z. B. abends vor dem Einschlafen, einen kleinen Augenblick während des Essens, beim Spielen. Frage Dich: Was mache ich eigentlich gern? Was kann ich gut? Wo bin ich am liebsten? Dann wird Dir plötzlich einmal etwas einfallen. Damit ist es aber noch nicht genug. Denn man kauft sich auch kein Auto, ohne dass man die Marke kennt und mit dem Wagen Probefahrten gemacht hat. So ist es auch mit dem Beruf. Wenn Dir etwas eingefallen ist, dann musst Du zuerst ausprobieren, ob das wirklich das Richtige für Dich ist. Du musst im Gebiet Deines zukünftigen Berufs etwas schaffen, so wie es Heini gemacht hat, als er sich entschloss, Koch zu werden. Er fragte den Herrn Direktor, ob er gelegentlich in der Küche mithelfen dürfe, und in den Freiarbeitsstunden hat er eifrig Versuche gemacht mit Nahrungsmitteln. Besprich Dich, wenn Du soweit bist, mit dem Lehrer. Er wird Dir sicher Möglichkeiten bereitstellen. Wenn Du etwas arbeitest, was in das Gebiet des Berufs hineingeht, merkst Du dann schon, ob Du richtig gewählt hast. Ansonst hast Du wieder Zeit, Dich noch einmal zu besinnen.

Für Dich ist es ja noch einfach. Du hast noch $\frac{3}{4}$ Jahre Zeit zur Besinnung. Du musst Dir also noch nicht den Kopf zerbrechen — ich habe es Dir schon einmal gesagt — und auch keine Angst haben, aber Dich immer wieder ein wenig damit beschäftigen. Das ist wichtig.

Sage Mario, Arthur, Leo und Werner, dass ich ihnen für ihren Gruss danke und sie ebenfalls herzlich grüsse.

Auch Dir schicke ich einen herzlichen Gruss — und hab' nur tapfern Mut, es kommt sicher recht heraus.

Dein ehemaliger Lehrer»

Charakteristik und Interpretation

Ist Richard verwehrlost oder handelt es sich doch um nervöse Störbarkeit? Die Beantwortung dieser Frage dient nicht einer Typisierung. Aber auf der Suche nach der Antwort hoffen wir auf die primären Ver-

anlassungsgründe zu stossen, um daraus unsere unterrichtlichen und erzieherischen Massnahmen zu bestimmen.

Unsere Erwartung nach der Lektüre der Vorgeschichte scheint sich auch jetzt noch nach der Darstellung der Beobachtungen zu bewahrheiten, dass Richard nämlich deutliche Züge von Verwahrlosung aufweise. Er arbeitet unstet, wirft oft alles weg, wenn etwas nicht im ersten Anhub gelingt. Weder zu den Kameraden noch zu Unterrichtsgegenständen findet er eine tiefere Bindung, im Gegenteil, nicht selten ist in seiner Nähe Streit und grobe Tätlichkeit. Auch in den spätern Erziehungsberichten wird nur noch von diesen Charakterzügen gesprochen, nicht mehr von «Nervosität». Ein Satz im Bericht eines Heimes hat uns jedoch stutzig gemacht: «Richard ist manchmal fast nicht zum Aushalten.» Wegen des Streitens und wegen der Inkonstanz der geleisteten Arbeiten ist ein Schüler noch recht wohl «auszuhalten». «Schwer auszuhalten» wird ein Kind erst, wenn es immer etwas anderes will, wenn es sein Verhalten zu Dingen und Menschen immer wieder unmotiviert wechselt, wenn es bei keiner Betätigung verharren kann, wenn es auch geringe Anforderungen nicht erfüllt, sondern immer wieder davon abkommt und sich etwas Neuem zuwendet. Diese Unstete ist ein Wesenszug der nervösen Störbarkeit. Wir finden sie deutlich auch bei Richard. Rasch wechselt er seine Betätigungen, er lässt sich von Kleinigkeiten ablenken, wenn der Banknachbar ein wenig auf seine Seite gerückt ist, wenn ein Löschblatt zu Boden fällt. Auch dort, wo ursprüngliches Interesse und Freude vorliegt, wie an Musik, da hält es ihn nicht lange. Der erste Wunsch, jetzt spielen zu gehen, bricht durch, und Richard verlässt das Konzert. Während des Spiels in der an den Kurpark anschliessenden Wiese dringen einige Klänge der Musik wieder an sein Ohr, und gleich kehrt er wieder zurück. Auch das Kleinkind zeigt ähnliche Züge der Unstetigkeit, aber es legt sie im Laufe der Entwicklung ab. Wohl treten immer wieder neue Wünsche und Ansprüche auf, doch es lernt, bei der Sache zu bleiben, Begonnenes fertig auszuführen und von aussen kommende Anforderungen anzunehmen und zu erfüllen. Könnten wir darum bei Richard von Infantilität sprechen? Nein, denn der Grund seiner Unstete liegt nicht in einem Stillstand der charakterlichen Entwicklung, sondern in der nervösen Erregbarkeit. Alles Neue nimmt ihn mit Intensität gefangen, so dass er nachgeben muss. Die neuen Reize überschwemmen ihn gleichsam.

Wieder erkennen wir als Folge davon eine stark herabgesetzte unterrichtliche Leistungsfähigkeit. Richards Schulleistungen entsprechen denen, eines um zwei Jahre jüngern Knaben. Er weiss darum, und sein Versagen wird ihm immer wieder zu einer neuen,

bittern Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit. Bitter ist diese Erfahrung nur darum, weil Richard eigentlich gute Arbeit leisten möchte und gewillt ist dazu. Das Wissen um das eigene Nicht-Können steigert die Erregungsbereitschaft, und bald wird jede normale Leistungsanforderung zur Ueberforderung. Eine kleine Steigerung der Erwartung, auch nur eine unbedeutende Aussergewöhnlichkeit der Situation machen ihn unsicher, ja können zur Panik führen. Wir denken an seine Erregung bei der ersten Begegnung, an die Angst vor Prüfungen und sein Versagen. Im Fereinlager fehlt der klare Tagesplan, es fehlt der Komfort des Wohnhauses, die unternommenen Wanderungen und Spiele stellen erhöhte körperliche Anstrengungen. Die Folge davon sind Richards Unarten, seine Gehässigkeit, sein Missmut. Wenn er seinen Setzkopf macht, wenn er körperlich unterlegene Kameraden plagt, versucht er damit seine Selbstbehauptung dort zu wahren, wo dies leicht gelingt. Auch im Spiel mit jüngeren Kameraden ist er sicher vor neuen Unzulänglichkeits-erlebnissen. Manche seiner Unarten müssen wir wohl als instinktive Abwehr von möglichem Versagen betrachten. Denn kommt die Sprache auf derartige Probleme, dann zieht sich Richard in sich zurück, er fühlt sich für sein Versagen schuldig (Besprechung der Biographie von A. Schweitzer). Wir glauben, dass in den letzten Erziehungsberichten nur noch die Unarten gesehen worden sind, und nicht mehr der tiefere Grund. Denn diese Unarten sind es wirklich, die das äussere Bild beherrschen, sie sind es, die dem Lehrer Mühe machen. Das Bild von Verwahrlosung trifft zu, aber die Verwahrlosungszüge tauchten erst nachträglich auf, sie wurden gleichsam der nervösen Erregbarkeit übergepfropft.

Die vielen Heimwechsel haben zum Verhalten Richards beigetragen und sowohl die nervöse Störbarkeit als auch sekundär die Verwahrlosung gefördert. Nirgends konnte Richard heimisch werden. Kannte er einmal den Betrieb in einem Heim, hatte er sich mit einem Kameraden, mit einem Erwachsenen angefreundet, war er einmal irgendwo ein wenig daheim, dann wurden diese Bindungen wieder gelöst und zwar aus Gründen, die er nicht einschen konnte. Und bei jedem Wechsel waren wieder neue Menschen da, ein anderes Haus, ein anderes Bett, eine andere Art der Schulführung, eine neue Hausordnung, eine andere Umgebung. Alles dies forderte neue Anpassung und wurde Anlass zu neuen Unzulänglichkeiten.

Die merkwürdige Parallele zwischen den Zeugnisnoten und den Erziehungsberichten scheint dem zu widersprechen, was wir erkannt zu haben glaubten, dass nämlich die Verwahrlosungserscheinungen sekundäre Folge der nervösen Erregbarkeit seien. In den ersten drei Schuljahren wird von «Nervosität» gesprochen, nichts von Erziehungsschwie-

rigkeiten, und die Zeugnisnoten entsprechen einem mittelmässig leistungsfähigen Schüler. Später hört man nur noch von den Unarten, und Richards Schulleistungen befriedigen nicht mehr. Nach unserer Auffassung hätte doch die nervöse Störbarkeit schon auf der Unterstufe die unterrichtliche Arbeit negativ beeinflussen müssen, was in den Zeugnisnoten zum Ausdruck gekommen wäre. Wir wollen daher Richards Arbeiten im Unterricht genauer betrachten.

Zu den ersten Aufgaben des Lehrers gehört die Abklärung der objektiven unterrichtlichen Leistungsfähigkeit des schwierigen Schülers. Sehen wir uns dazu den wiedergegebenen Aufsatz «Im Zirkus» an. Schon bei der ersten Lektüre fällt die inhaltliche Dürftigkeit auf. Der Aufsatz entspricht in seiner geistigen Haltung und in seiner stilistischen Fassung dem eines 11-jährigen Schülers. Richard aber ist heute 13½ Jahre alt. Man spürt jedoch, dass Richard sich auf den Zirkus freut. Nun schildert er jede kleine Einzelheit, wie weit es vom Bahnhof zum Zirkus ist, dass der Heimleiter die Billette löst, dass sich die Schüler zu ihm begeben, bevor sie das Zelt betreten usw. Doch schon beginnt eine Ermüdung. Denn was nun folgt, und was den Hauptteil der Arbeit hätte ausmachen sollen, eben die Schilderung der Zirkus-Vorstellung, das macht nun kaum soviel aus wie die umständliche Einführung. Von den beiden ersten Nummern weiss er noch je vier Sätze zu schreiben, von der dritten nurmehr zwei. Von allen andern -- eine Zirkusvorstellung weist immerhin an die 16 Nummern auf -- weiss er nichts mehr. Es haften nur die grossen Eindrücke, und auch diese schildert er nicht, er kündigt sie nur an. Bestimmt begann Richard mit der guten Absicht, so ausführlich und genau zu beschreiben wie am Anfang, aber sein Vorhaben reichte nicht einmal aus bis zum Beginn des Hauptteils. — Der Aufsatz entbehrt jeder persönlichen Nuance, was sich auch stilistisch bekundet. Richard hat nicht die «Gnade», einen Satz in Gedanken vor sich hinstellen, die einzelnen Worte gegeneinander abzuwägen. Die erste Fassung wird zu Papier gebracht. Auch in bezug auf Grammatik und Orthographie fällt die gleiche Ueberstürztheit auf. Meistens fehlen die Satzzeichen. Ganze Satzgefüge werden ohne Struktur und ohne Rhythmus zusammengekoppelt. Richard spricht auch so. Für Dompteur setzt er das Pronomen ein, nicht mehr wissend, dass er noch gar nicht von ihm gesprochen hat. Den Ausdruck «oben durch» führt er zweimal an. Schwerwiegend für einen Siebtklässler sind die vielen orthographischen Fehler, kleingeschriebene Substantive, grossgeschriebene Verben und Adjektive, fehlende Umlautzeichen. Diese Fehler mehren sich am Ende des Aufsatzes. Ein solches frühzeitiges Erlahmen in quantitativer und qualitativer Hinsicht lässt sich an fast jeder Arbeit Richards nachweisen.

Dabei handelt es sich nicht um Flüchtigkeit oder Faulheit, sondern um ein Nicht-Können, denn Richard ist über seine schwachen Leistungen betrübt.

Ein ähnliches Bild ergibt die Kräpelin'sche Arbeitskurve. Richard setzt sich tapfer ein, aber schon in diesem Einsatz vorausgab er seine Kräfte und kann die einmal erreichte Leistungshöhe nicht durchhalten. Die Kurve fällt ab, und die zu früh einsetzende Ermüdung reduziert die Leistung noch mehr. Mit grossem Kraftaufwand gelingt es noch zweimal, eine Steigerung zu erreichen. Sie hält aber nur über eine Teilzeit an, und der Leistungsabfall wird jedesmal noch grösser. Die Korrekturkurve steigt gegen Ende an, was besagt, dass er in seiner Erregtheit und Ermüdung immer mehr Fehler macht, sie sogleich erkennt und im Durchstreichen der Ziffer sie gleichsam widerruft.

Richards nervöse Störbarkeit äussert sich nicht nur bei länger dauernden Leistungen. Er übersprudelt seine Rede, begeht dann grammatikalische Fehler, er fasst das Gehörte nicht vollständig auf und vergisst auch kleine Sätze. Sollte er die Sätze doch wiedergeben können, dann ergänzt er das Vergessene willkürlich. Ein einfacher Gedankenablauf wird durch die Erregbarkeit gestört, so wenn er beim Kopfrechnen mehrere Zahlen behalten, ihre gegenseitigen Beziehungen erkennen und vollziehen sollte.

Richards Angst vor einem Versagen bringt ihn auch dazu, sich im Zeichenunterricht sklavisch an die Anweisungen zu halten. Sind keine da, wechselt in ihm ein Motiv nach dem andern, so dass er sich lange nicht entschliessen kann. Die einzelnen Motive aber erwachsen nicht aus innerem Gedankenreichtum, es sind flüchtig wechselnde Bilder.

Die angeführten Beobachtungen stärken unsere These von der primären, nervösen Störbarkeit. Wir vermuten, dass die Zeugnisnoten der Unterstufe darum eine noch mittelmässige Leistungsfähigkeit bekunden, weil sich in der Unterschule mit ihrem mehr spielerischen Lernen die nervöse Störbarkeit viel weniger hindernd auswirkte als in den obern Klassen, wo der Unterricht ausgesprochenen Arbeitscharakter bekommt.

Bei der Frage, was uns am Verhalten und an Fähigkeiten Richards behilflich sein kann, sehen wir schon voraus, dass sich die unterrichtliche und erzieherische Aufgabe schwerer und differenzierter stellt als bei Kurt. Denn konnten wir bei Kurt eine gute Intelligenz voraussetzen und miteinbeziehen, so wird uns darin bei Richard wenig Hilfe. Richard hat ein dürftiges Gedächtnis, seine Lernfähigkeit wird durch die Uebererregbarkeit herabgesetzt, Kritik und Urteilsfähigkeit sind gering, und vor allem mangelt ihm ein räumliches Vorstellungsver-

mögen. Sorgfältiger ausgedrückt heisst das, Richard ist nicht unterbegabt, er besitzt eine knapp durchschnittliche Intelligenz, aber deren Funktionen sind durch die nervöse Störbarkeit eingeschränkt. — Richard zeigt keine besonderen Interessen. Es scheint auch vorerst, dass die Beziehungen zu Menschen, Tieren und Dingen kaum zustande kommen, sodass eben das Bild der Verwahrlosung auftritt. Wenn wir genauer zusehen, erkennen wir, dass er sich jedoch binden lässt: er hat mit einzelnen jüngeren Kameraden ein freundschaftliches Verhältnis, das Kätzchen aus der Landwirtschaft bedeutet ihm etwas. Seine scheinbare Bindungslosigkeit ist eher bedingt durch die Angst vor einer Leistung, die als Verpflichtung aus einer Bindung erwachsen könnte, und die Angst hindert ihn, sich frei und gelöst einem Menschen, einer Sache zuzuwenden. Darum trägt er in den Realfächern eine passive Haltung zur Schau, die er aufgibt, wenn er den Weg zur Leistung gefunden hat. — Einsatzbereit ist bei Richard immer der Leistungswille. Er vollendet seine Arbeiten, auch wenn sie ihm weniger gut gelingen als andern. Man spürt, dass er etwas leisten will, dass er es aber noch nicht kann und seine Kräfte unrichtig verteilt.

Wir fassen die Erschwerung des Unterrichts durch die nervöse Erregbarkeit Richards noch einmal zusammen: Beim Stande seiner Intelligenz und seines Arbeitswillens wäre Richard ohne die Komplikation durch die nervöse Erregbarkeit ein durchschnittlich leistungsfähiger Schüler geworden. Jetzt zeigt er das Bild eines schwachen Schülers. Die Erregbarkeit schaltet die Denkfunktionen immer wieder auf neue Inhalte um und lässt ihnen keine Zeit, sich am ersterfassten Inhalt zu vollziehen. Die motorische Geschicklichkeit für differenzierte Betätigungen wie Schrift, Holz-, Lehm- und Papierarbeiten wird ebenfalls beeinträchtigt. So wird die zum Verständnis des Gegenstandes notwendige Leistung nicht erreicht, und die Begegnung verläuft oft oberflächlich, weil die Erregbarkeit Kurt keine Zeit lässt zum Erfassen und Erleben des Gegenstandes.

Die schulischen und unterrichtlichen Sonderaufgaben

Es fällt uns schwer, die Vermittlung der Unterrichtsgegenstände durch Heranzug der natürlichen Interessen zu erleichtern, wie es bei Kurt möglich war. Immerhin zeigen die Beobachtungen doch deutlich, worin die Hauptaufgabe liegt. Wir müssen versuchen, Richard den Weg zu möglicher Leistungsfähigkeit zu ebnen. Sein Verhalten im Turnen weist uns den Weg. Richard hat zwar anfänglich Angst, seine vital-motorischen Fähigkeiten aber lassen gute Leistung gelingen. Jetzt wird sein Mut geweckt, er steigert seine Leistung selber und gelangt hier im

Turnen zu selbständiger Arbeit und zu aufrichtiger Freude am Erfolg. Den ähnlichen Weg haben wir auch dort eingeschlagen, wo keine Interessen vorhanden sind, die eine spontane Mitarbeit bewirken. Wir können dies, indem wir den Akt des Verständnisses in mehrere Einzelschritte zerlegen und bei auftretenden Schwierigkeiten ihm bei der Ueberwindung helfen oder ihm durch Kameraden helfen lassen: Richard darf die Teilresultate seiner Rechnungen mit Kameraden vergleichen; wenn er nicht mehr fortkommt, fragt er seinen Banknachbarn, oder er begibt sich, ohne die andern zu stören, zu einem Kameraden, der ihm beistehen kann. Es darf im Unterricht mit schwererziehbaren Schülern keine beschämende Situation sein, wenn ein Schüler auch nach der allgemeinen Erarbeitung noch einmal fragen kommt und noch einmal eine Erklärung erbittet. Wir können bei Richard ein Verständnis nicht rasch erwarten. Darum kommt es auch darauf an, ihn in Situationen zu führen, in denen er möglichst ruhig und unbehindert sich mit dem Gegenstand auseinandersetzen kann. Schriftliche Arbeiten werden beispielsweise immer besser als mündliche, denn hier kann er sich Zeit lassen und auf das gleiche immer noch einmal zurückkommen. Im mündlichen Unterricht werden wir ihm Zeit lassen müssen für einzelne Antworten. Gelegentlich wird ihm ohne grosses Aufsehen eine Arbeit erlassen.

Benötigt Richard mehr Mühe, steht er mehr innere Not aus als seine Kameraden, bis das Verständnis des Gegenstandes und die damit verknüpfte Leistung erfolgt, so soll er dafür auch besonders ermuntert und gelobt werden. Schwächere Arbeiten, besonders solche in Zeiten der starken Erregung, lassen wir einmal unkritisiert, denn wir wissen, dass nicht eine Schuld im moralischen Sinne vorliegt und auch, dass bessere Leistungen folgen werden.

Lebensnähe bedeutet für Richard wie für Kurt Erlebnis der eigenen Leistungsfähigkeit, Bewältigenkönnen des Gegenstandes. Wir haben daher jene Gegenstände auszuwählen, an denen ein gänzliches Versagen unmöglich ist, und wir haben die Anforderungen sorgfältig der momentanen Leistungsfähigkeit anzupassen. Vor allem werden wir Richard nicht mit jenen Gegenständen quälen, an denen neue Unzulänglichkeitserlebnisse erwachsen wie bei der Besprechung der Jugendfehler A. Schweitzers. Führen wir doch solche Themas mit der ganzen Klasse durch, dann verlangen wir von ihm wenigstens nicht, dass er sich intensiv mitbeteilige. Dort, wo es gelingt, Richard eine Leistung zu ermöglichen, da wächst auch sein Leistungswille, was wir am Wechsel seiner Einstellung im Geographieunterricht erschen. Jetzt entfaltet sich auch die Selbstkritik (Kontrolle der Arbeiten, Nacharbeit ungenügen-

der Arbeitsblätter, und die Freude am Leistenkönnen (Turnen, Gestaltung seines Arbeitsheftes).

Wie die Mehrzahl der Knaben liegt auch Richard den Plan, Pilot zu werden. Dass er diesen Traum aufgibt, dürfen wir wohl auch als Ausdruck der beginnenden Selbstkritik deuten. Was aber nun? Spürt man nicht in jenem Brief etwas von der Not Richards? Denn wie käme er sonst dazu, den Lehrer um Rat zu fragen, der schon viele Wochen weg ist, und den er ja fast vergessen hat. Bei Schülern mit nervös-störbaren Zügen kann die Berufswahlfrage zur eigentlichen Panik werden. Wir wollen darum auch in der nachfolgenden Antwort Richard beschwichtigen, seine Angst eingrenzen durch eine Anweisung, die er mit seiner jetzigen Einsichtsfähigkeit begreifen und realisieren kann.

4. MAX: NERVÖSE STÖRBARKEIT UND VERWÖHNUNG

Die Eltern von Max leben getrennt. Sie streiten sich heftig um die Gunst des Knaben, sodass der Vormund für die Ferien jeweils einen klaren Plan aufstellen muss:

Brief des Vormundes an die Mutter:

«Max wird vom 24. Dezember bis 3. Januar die Ferien im Hause des Vaters zubringen. Max wird Ihnen am zweiten Weihnachtstag, am 28. Dezember und am Neujahrstag jeweils den ganzen Tag zur Verfügung stehen. Er soll nach dem Frühstück zu Ihnen kommen und spätestens abends 8 Uhr wieder an der A-str. 12 sein. Zur Vermeidung von Auftritten bitte ich Sie dringend, das Haus an der A-str. 12 nicht zu betreten. Max kennt den Weg und braucht keine Begleitung. Ich erwarte von sämtlichen Angehörigen, dass obige Regelung strikte eingehalten wird. Wer sich nicht an meine Anordnungen hält, hat die Verantwortung zu tragen.»
Dr. S.

Max wird von der Grossmutter väterlicherseits grossgezogen und — wie die Fürsorgerin schreibt — sehr verwöhnt. Er will bald dies, bald jenes, gibt keinen Augenblick Ruhe, kann sich mit nichts über längere Zeit beschäftigen. Zudem beginnt Max in Läden und in der Schule Esswaren, Bleistifte, Gummis zu entwenden, sodass er in ein Heim versetzt wird.

Dort schreibt die Lehrerin über den Drittklässler Max:

«Seine Leistungen sind sehr unterschiedlich. Er ist äusserst zerfahren und kann sich nicht konzentrieren. Aus seinem merkwürdigen Benehmen schloss ich eine zeitlang, dass irgend ein geistiger Defekt vorhanden sei. Der Arzt meint aber, es handle sich nur um starke Nervosität. Max ist ungemein vital, unternehmend, und geht vollständig in seinen Unternehmungen auf. Beim Spielen in Feld und Wald gibt er sich so aus, dass er nach kurzer Zeit ganz erschöpft ist, dann stottert er auch. Er ist dann zeitweise kaum zu mässigen und zu führen. Er ist verträglich und

kameradschaftlich. Beständig hat er neue Pläne und Ideen im Kopf. Trotzdem er viele Schwierigkeiten bereitet hat, war er ein lieber und anhänglicher Schüler.»

K. H., Lehrerin

In spätern Berichten aus einem andern Heim mehren sich die Klagen über Max. Es heisst, er sei «reizbar, unerträglich, unterliege Launen und Verstimmungen, in der Schule und bei Arbeiten im Haus sei er zerfahren.» Ein Geistlicher schreibt: «Es fehlt ihm jedes Einordnungsvermögen. Und wenn er einmal zum Gottesdienst kam, dann war das «Theaterspielen» die Hauptsache. Gerade schlechten Willen nehme ich nicht an, aber der Typ ist einfach zerfahren und zerstreut, wenn auch keineswegs unintelligent. Pflichtgefühl hat er keines.»

Max kommt zum Schulbeginn der 7. Klasse in unser Heim. Wir geben wieder zuerst einige *a l l g e m e i n e B e o b a c h t u n g e n*. Sie illustrieren geradezu die angeführten Berichte:

Kaum einen Augenblick sitzt Max ruhig. Bald kratzt er sich am Bein, dann ist ihm der Gurt zu eng, jetzt ist ihm beim Schreiben ein Buch im Weg, dann holt er aus dem Schulsack einen Tintenlappen, bald blickt er auf das Blatt des Banknachbar, nun setzt er sich wieder neu auf dem Stuhl zurecht, und so geht es fort.

Wenn er sich auf etwas freut — auf einen Ausflug, auf einen unvorhergesehenen freien Schultag — dann fällt er ganz aus der Fassung. Jetzt kann er sich nicht mehr konzentrieren, er spricht immer vom Bevorstehenden, denkt daran, und oft stehen wir im Unterricht wieder bei einem ganz andern Sachzusammenhang, da platzt Max wieder mit einer Frage, mit einem Vorschlag hervor. Er kommt nicht von der Erwartung los.

Max wird heute morgen in den Stall beordert. Er muss um 6 Uhr dort sein und mithelfen. In der Schule ist er jetzt unfähig zur Arbeit, er kann sich nicht konzentrieren, im mündlichen Unterricht ist er nicht dabei, ein Arbeitsblatt muss er dreimal neu beginnen.

Max ist meistens allein, er hat keinen Freund, er bemüht sich auch nicht um die Kameraden. Oft zieht er sich in der Freizeit ganz allein in die Scheune zurück, wo er bald einen Wagen zurechtstellt, bald mit der Geissel knallt, bald mit den Kätzchen spielt.

Die Kameraden nehmen ihn nicht ernst. Sie nennen ihn oft den «Spinner».

Nachdem Max schon $\frac{3}{4}$ Jahre im Heim ist, gebe ich ihm nach den Weihnachtsferien einen neu eingetretenen Schüler in seine Bank zur Betreuung. Die beiden plaudern zusammen, sodass die andern bei der Arbeit gestört werden, selber arbeiten sie wenig. Nach dem Unterricht befrage ich Max. Er meint: «Heinrich schwatzt immer, ich kann gar nicht schaffen.» Ich erkläre ihm noch einmal, worum es geht, vor allem, dass er den neuen Kameraden führen und sich nicht von ihm verführen lassen soll. Auf meine Aufmunterung, er solle es noch einmal probieren, geht es wirklich einen Nachmittag lang gut. In einer Beobachtungsnotiz schon drei Tage später aber heisst es: Es ist jetzt umgekehrt. Heinrich arbeitet besser und ruhiger als Max. Störungen ver-

ursacht nun Max und nicht mehr Heinrich. Ich muss ihn um des Unterrichts willen oft tadeln. Ende der Woche ist es soweit, dass ich die beiden versetzen muss.

Seit den Weihnachtsferien macht Max mit seiner Unruhe und seinen Unterrichtsstörungen Mühe. Auch im Haus werden Klagen laut. Die Knaben halten sich jeweilen vor dem Nachessen noch einmal während einer Stunde im Schulzimmer auf, wo sie Aufgaben erledigen, kleinere Bastelarbeiten ausführen, wo vorgelesen oder gesungen wird. Freie Betätigung und Gespräche sind soweit erlaubt, als sie die Arbeit anderer Kameraden nicht stören. — Wie ich einmal abwesend bin, bringt Max die ganze Klasse durcheinander, er schimpft über die Schule, über den Klassenrat, über die Heimleitung, über das Essen. Im Laufe der darauffolgenden Aussprache bricht er aus: «Ich will überhaupt nichts lernen. Mir ist das Leben verleidet.» Ich rede ihm zu und mache ihn auf seine guten Talente aufmerksam, lege ihm als «Beweis» seine Krappe-linkurve vor und zeige ihm — ohne auf die vorliegenden Unzulänglichkeiten einzugehen — wie er mit 2500 Additionen über dem Durchschnitt seiner Alterskameraden steht. Er fasst sich, und in den nächsten Tagen geht es etwas besser.

Max absolviert heute mit noch vier andern Kameraden die Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule des Nachbardorfes U. In der Pause besuche ich sie, um zu sehen wie es geht, um sie wenn nötig zu beruhigen oder zu beraten. Max ist schon verschwunden. Mit seinem Velo fährt er zum nächsten Laden, um Schleckereien zu kaufen.

Am liebsten arbeitet Max in der Landwirtschaft. Besonders an den Pferden hat er grosse Freude, er weiss auch schon gut mit ihnen umzugehen. Er darf oft selber ein Fuhrwerk leiten und ist dann ganz glücklich dabei.

Während der Heuernte arbeitet Max wie ein Wilder. Immer meldet er sich für besondere Arbeiten wie Abladen nach dem Feierabend, Mähen am frühen Morgen. In der Mitte der zweiten Woche setzt plötzlich eine heftige Reaktion ein. Er hätte dem Meisterknecht noch einmal Most holen sollen, da beginnt er zu toben, wirft das Heuwerkzeug von sich, beschimpft ihn, die umstehenden Kameraden und den herbeigeeilten Heimleiter mit den gröbsten Ausdrücken. Man hält es für nötig, Max für einige Stunden zu isolieren.

Wenn es einigermassen erträglich ist, die beiden Charaktere zusammenzubringen, dann dürfen die Knaben ihren Banknachbar selber erwählen. Max hat sich an Alex angeschlossen und möchte zu ihm sitzen. Da wir in den letzten Wochen mehrere neue Schüler erhielten, reichte unsere neue Bestuhlung nicht mehr aus, und es mussten zwei der alten Bänke wieder hervorgeholt werden. Alex sitzt vorläufig allein in einem der Bänke. Max muss also auch mit dieser alten Bank vorlieb nehmen. Er nimmt es froh in Kauf. Anfänglich arbeitet er flott, bald aber muss er drei bis viermal an einem neuen Arbeitsblatt beginnen und beteiligt sich nicht mehr am Unterricht. Auf meine Frage hat er die Tränen zuvorderst, gibt aber keine Antwort. Nach dem Unterricht frage ich ihn allein. Es stellt sich heraus, dass er von der unbequemen Bank im Rücken Schmerzen hat. Max ist gross und die Bank zu klein. Ich mache

ihm den Vorschlag, bis morgen abend zuzuwarten und zu sehen, ob er sich nicht doch angewöhnen könne. Max meint: «Ja, aber wenn dann die Arbeitsblätter so schlecht werden!»

Max leidet an einer eitrigen Infektion an der Wange. Er ist ganz bleich und hat bestimmt grosse Schmerzen. Er beherrscht sich aber prächtig und klagt nur, dass es ihm weh tue, wenn ich ihn nach seinem Befinden frage.

Max hat wieder einmal eine Krisenzeit. Er ist viel unruhiger als sonst, stottert vermehrt, und die Arbeiten werden mangelhafter. Der Erzieher, Herr S., erzählt, dass Max schon einige Male bei gegenseitiger Onanie mit Paul ertappt worden sei. Er ziehe gelegentlich auch kleinere Kameraden mit heran.

Max nimmt momentan nichts ernst. Schule, Spiel, Freizeitarbeit, alles ist ihm gleichgültig geworden. Max reklamiert häufig über das Essen.

Nach den Ferien schreibt sein Vater, Max sei sehr anspruchsvoll, er wolle ihn jetzt dann nicht mehr in den Ferien, Max koste ihn jeweilen zu viel Geld. Zu Weihnachten erhielt er von der Mutter eine chromatische Handharmonika, von der Grossmutter eine Uhr, vom Vater eine komplette Skiausrüstung nebst Backwerk und Schokolade. Als in der Schule jeder etwas von seinen Weihnachtserlebnissen erzählt, meint Max: «Gschenk han i nöd viel öbercho.»

Notizen aus dem Unterricht:

Sprache: Max stottert leicht. Er spricht überschnell: er sprudelt die Rede heraus. Man hat den Eindruck, dass er gleichsam aus sich herauswerfen müsse, was ihm im Moment zu Sinn kommt, wobei er nicht denkt oder kontrolliert, was er sagen will. Berührt das Gespräch seine persönlichen Konflikte oder Wünsche, dann spricht er derart erregt, dass man ihn kaum versteht.

Max liest zusammenhanglos, er hält oft an unpassenden Stellen inne, betont einzelne Wörter oder sogar nur Silben, die nach dem gemeinten Sachverhalt oder nach den Regeln der germanischen Stammsilbenbetonung nicht verstärkt ausgesprochen werden sollten. Der Redefluss wirkt arhythmisch, zerhackt. Die formalen Leseschwierigkeiten bringen es auch mit sich, dass Max selten versteht, was er eigentlich liest. Dass er das Gelesene darum auch nicht nacherleben und nicht persönlich gestalten kann, können wir leicht begreifen. Oft bleibt Max während der Lektüre bei einer Einzelheit stecken, kommt dann nicht mehr davon los und verliert jeglichen Zusammenhang.

Die Schüler bekommen gelegentlich den Auftrag, aus der Klassenlektüre Ausdrücke, Sätze, kleinere Schilderungen, die ihnen besonders gut gefallen, herauszuschreiben. Max findet meistens nur sehr wenig. Er meint dann: «I weiss doch nünt, s'isch jo gär nünt interessant!»

Max begeht aussergewöhnlich viele grammatikalische Fehler. Wenn er sich im Unterricht zum Wort meldet, fordere ich ihn oft auf, das, was er ausdrücken wolle, noch einmal zu überdenken. Diese momentane Beschwichtigung hilft häufig. Gelegentlich aber erregt ihn dies noch mehr, so dass er vergisst, was er sagen wollte. Ganz ähnlich verhält es sich beim Lesen. Während die andern Kameraden lesen, kann Max seinen

Abschnitt voraus vorbereiten. Versteht er inhaltlich gut, dann liest er auch fast flüssend. Begreift er aber nur einen Satz, vielleicht nur ein Wort daraus nicht, dann liest er noch schlechter als üblich.

Wir lesen die Erzählung «Eine Gant.» Dem jungen Bauern Klaus ist eben die Frau gestorben und gleichzeitig gerät sein Gut ohne sein Verschulden in Geldnot und wird versteigert. Am Morgen nimmt er mit seinem kleinen Mädchen Abschied von seiner Tagelöhnerfamilie. Die Frau bittet Klaus, das Töchterchen bei ihr zu lassen, bis er wieder Unterkunft und Arbeit habe. Im Verlaufe dieser Bitte sagt sie: «Ich hab das Kind ja an der Brust gehabt, als ihre Frau so krank war.» Jetzt möchte Max diesen Satz erklärt haben, er meldet sich heftig und will nicht ablassen. Eine Erklärung aber würde den ganzen Stimmungsgehalt zerbrechen, von dem die andern Schüler umfassen sind. Max aber nichts spürt. Ich lasse Max gar nicht zum Wort kommen und übergehe ihn.

Bei Diktaten vergisst er auch einfache Sätze. Hat er einen Satz aus dem Gedächtnis verloren, dann wird Max derart erregt, dass er oft nicht einmal hört, wenn man den Satz zum zweitenmal vorspricht.

In welcher Art sich seine Erregung bei schriftlichen Arbeiten auswirkt, zeigen aus vielen nur die zwei nachstehenden Beispiele:

Nach eingehenden Versuchen und Erarbeitungen über den Abbau der Felsen zu Sand in der Wüste schreiben die Schüler einen kurzen Arbeitsbericht. Max hat verstanden, er schreibt aber: «Den Tag durch ist es in der Wüste sehr kalt.» Dabei weiss er genau, dass «heiss» stehen müsste. Während der Niederschrift des Satzes weilt er in Gedanken schon bei der Abkühlung in der Nacht, und schon schiebt sich das Wort kalt in den vorhergehenden Satz ein. — Als Überschrift zu einem selbstaufgeführten Kärtchen Nordamerikas mit den wichtigsten topographischen Merkmalen schreibt er: «Was i c h von Nordamerika wissen m ü s s e n . »

Im Zusammenhang mit Lektüre die Rede von charakterlichem Verhalten der Personen, dann beteiligt sich Max nie, er tändelt dann etwas oder schaut zum Fenster hinaus. Man spürt, dass solche Dinge einfach noch nicht an ihn heranreichen trotz seinen 15 Jahren.

Rechnen: Max ist ein guter Rechner. Er besitzt für Zahlen ein gutes Gedächtnis, löst formale und in konkrete Probleme gekleidete Aufgaben rasch und sicher. Besondere Vorliebe hat er für geometrische Aufgaben, die ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen benötigen.

Die Aufgaben aber müssen ihm als Aufgaben gestellt sein, in seinem eigenen praktischen Verhalten, im Haus, in der Landwirtschaft usw. sieht er die rechnerischen Probleme nicht.

Bei unserem «Kopfrechnungstraining», das in straffer Intensität 10 bis 15 Minuten durchgeführt wird, arbeitet Max während den ersten fünf Minuten sehr gut mit, ja er bringt nicht selten als erster die Resultate. Dann aber ist es fertig, dann weiss er nicht mehr, bei welcher Zahl wir auf der Tabelle stehen geblieben sind, er fasst die Aufgaben nicht mehr auf. Wird er aufgerufen, dann hält die Konzentration für kurze Zeit hin, um wieder abzufallen.

Eines Tages ruft Max bei einfachen Teilaufgaben: «Jetzt komme ich gar nicht mehr draus», und tatsächlich weiss er im Moment nicht

mehr, dass man nicht bei den Einern beginnt. Ich zeige ihm die Lösung an einem Beispiel, und Max schlägt sich an den Kopf: «Wieso habe ich das nicht mehr gekonnt?» — Es kann ihm passieren, dass er als Achtklässler plötzlich nicht mehr weiss, dass die Flächenmasse 100-teilig sind, dann begeht er entsprechende Flüchtigkeitsfehler. Obwohl er die Flächenberechnungen verstanden hat, vergisst er doch meistens, das Produkt von Höhe und Grundlinie zu halbieren, um die Dreiecksfläche zu bekommen.

Geschichte: Max versteht kaum einen Zusammenhang. Wenn geschichtliche Begriffe aus Texten, Bildern oder Erklärungen erarbeitet worden sind, kann Max plötzlich wieder fragen, was denn das und dies sei.

An das geschichtliche Geschehen legt Max nie einen wertenden Massstab. Er nimmt Geschichte auch nicht so in sich auf, dass er für die eine oder andere historische Gestalt Partei nimmt.

Max interessiert sich nicht um die Zeitgeschichte, er liest auch nie eine Zeitung.

Geographie: Max zeigt auch hier keine besonderen Interessen. Er stellt zwar gelegentlich gute Kausalfragen, wie: «Die Orte in höheren Regionen liegen der Sonne näher, also müssten sie wärmer haben. Die Temperaturkurven aber zeigen das Gegenteil. Warum ist dem so?».

Schriftliche Ausführungen zeigen oft, dass Max verstanden hat. Bei mündlichen Repetitionen aber geraten ihm die Begriffe wieder durcheinander. Spricht er von Temperaturverhältnissen, dann fällt ihm plötzlich etwas über die Niederschläge ein, und er mischt beides durcheinander.

Auf Spaziergängen oder Ausflügen verwertet er sein geographisches Wissen nicht. Er fragt auch nicht nach den Namen neu auftauchender Dörfer oder Berge. Er sieht zwar immer alles zuerst, alles springt ihm in die Augen. Dann meldet er, was er sieht und kümmert sich nicht mehr darum.

Naturgeschichte: Max bastelt oft für sich allein etwas. Er ist ziemlich findig. Einmal hat er einen Elektrokasten zusammengestellt. Er spricht sich aber nirgends aus über Funktionen und Gesetzmässigkeiten, die ihm bei diesen Arbeiten begegnen.

Obwohl Max gerne mit den Tieren der Heimökonomie umgeht, hat er für naturkundliche Belange kein Interesse.

Turnen: Max beherrscht seinen Körper schlecht. Seine Bewegungen sind ruckartig, ungelenk und ungelöst. Vor allem bei Freübungen ist seine arhythmische Motorik ersichtlich. Auch leichtathletische Disziplinen führt er ruckweise aus.

Max sieht keine Gefahren, er probiert kopflos Uebungen, bei denen er sich verletzen könnte.

Im Wasser tollt er herum wie ein kleines Kind. Stösst er aber auf die Steine im Fluss, dann wird er bald unmutig und steigt fluchend wieder an Land.

An Gemeinschaftsspielen beteiligt er sich ungern; er muss gelegentlich gezwungenermassen mitgenommen werden. Er spielt kopflos und linksisch.

Singen: Max ist ein guter Sänger, er singt auch gern. Vorschläge, ein neues Lied zu lernen oder bei bestimmter Gelegenheit ein Lied zu singen, bringt er aber nicht.

Ins Kurkonzert in Engelberg kommt Max ein einziges Mal mit und meint dann: «Das isch en Schmarre.» Er will nichts mehr davon wissen, trotzdem ich ihn wie die andern vorbereitet habe, dass man sich hier zuerst angewöhnen müsse, dass man erst lernen müsse, richtig zu hören usw.

Schneide- und Klebearbeiten: Wir schneiden eine Registratur für unsere Reinblattmappe. Max arbeitet rasch, misst und schneidet exakt.

Herstellen einer Dreieckspyramide für den Geometrieunterricht: Die Arbeit von Max ist sehr sorgfältig ausgeführt, exakt konstruiert, ebenso geschnitten und sauber geleimt.

Wenn Arbeiten dieser Art nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen und keine grosse Anforderungen stellen, dann bringt Max exakte und befriedigende Leistungen zustande.

Max spricht davon, Automechaniker zu werden. Der Vater hat ihm bereits ein teures Autobuch gekauft. Max arbeitet nun im Freifach damit. Ich musste ihn zwar zuerst auf eine solche Möglichkeit aufmerksam machen. Er ist sehr unbeholfen und weiss nicht wie beginnen. Meine Hilfe nimmt er dankbar an. Nach der zweiten Freifachstunde legt er die angefangenen Arbeiten und Skizzen wieder weg, sie sind ihm bereits verleidet.

Einige Beobachtungen zum Arbeitsverhalten

Max kann oft längere Zeit bei der gleichen Arbeit verweilen, wenn ihm kleine selbstgewählte Pausen oder Wechsel der Betätigung gestattet sind; manchmal aber hält er es nicht eine Viertelstunde bei der gleichen Arbeit aus.

Auf einem Blatt mit der Zusammenstellung aller möglichen Dreiecke hat Max eine Figur falsch gezogen. Das Blatt ist sauber und hat ihn Zeit und Arbeit gekostet. Ich überlasse es ihm, die Zusammenstellung noch einmal auszuführen oder nicht. Er macht sie nicht mehr.

Oft legt er mitten in der Arbeit sein Blatt weg und träumt zum Fenster hinaus; wird er dann aufgerufen, dann weiss er nicht mehr, was er eben gedacht hat. In der Werkstatt passiert dies weniger, dafür verwirft er dort hie und da Werkzeug und Arbeit, weil ihm mit seinem ungelinken und zappeligen Gebaren selten etwas gelingt.

Jede Anordnung muss bei Max nachkontrolliert werden, ob er sie überhaupt aufgenommen hat. Häufig vergisst er sie auch sofort wieder. Haupttitel über einem grössern Unterrichtszusammenhang schreibt Max häufig ganz klein. Nach einer Weile kommt er und fragt: «Ist dies ein Haupttitel?»

Max braucht sehr viele Arbeitsblätter. Selten gelingt eine Arbeit im ersten Anhub. Muss er mehreremale beginnen, droht Panikstimmung. Dann hilft nur, die begonnene Arbeit für eine Weile ganz wegzulegen und sich mit etwas anderem zu beschäftigen.

Max liebt klar umrissene Aufgaben. (Er muss dann weniger selbständig denken.) Ist er bei der Arbeit, dann fällt ihm plötzlich etwas ein, was man anders machen könnte als die Aufgabe verlangt. Dann kommt er fragen, ob er nicht dies so, jenes anders ausführen dürfe. Früher griff er meist wieder auf die ursprünglichen Anordnungen zurück, weil sich bei der Ausführung seiner eigenen Idee irgendeine Schwierigkeit in den Weg schob. Später gelang es — sofern seine Auffassungen sinnvoll waren — mit Lob und Mithilfe, ihn nach der eigenen Idee arbeiten zu lassen.

Max ist nun doch so weit, dass er sich nicht mehr mit der erstbesten Arbeit zufrieden gibt. Er korrigiert nun seine Arbeiten und ist meistens der letzte, der sein Blatt abgibt, und er gerät oft in Not, weil er mit der Durchsicht der Arbeit immer noch nicht zu Ende gelangt ist.

Charakteristik und Interpretation

Auf der Suche nach den Veranlassungsgründen von Maxens Verhalten treten uns aus den Berichten deren drei entgegen. Die Lehrerin deutet auf einen geistigen Defekt, der Arzt spricht von starker Nervosität, und wenn wir uns erinnern, dass Max stottert, dann liegt auch die Möglichkeit einer Neurose vor.

Tatsächlich verhält sich Max oft so, dass man an einen geistigen Defekt denkt: seine Denkstörungen, seine Ideenflucht, die Unfähigkeit zur Konzentration; seine Mitschüler bezeichnen ihn als «Spinner». Die ärztliche Diagnose auf Nervosität erlaubt uns, diese Annahme aber wegzulassen⁵⁸⁾). Auch deuten viele Beobachtungen aus dem Unterricht auf die Richtigkeit der Diagnose hin. Wenn wir das Stottern als neurotisches Symptom bezeichnen, so bedeutet dies auch nicht einen Widerspruch zur Annahme, es handle sich vorwiegend um eine nervöse Störbarkeit. Auf der Basis einer nervös-störbaren Konstitution kann sich eine Neurose aufbauen, wobei sich der Durchbruch meistens am anlagemässig bedingten locus minoris resistentiae vollzieht⁵⁹⁾). Wir wissen, dass auch der Vater von Max stottert, und wir dürfen auch mit Hilfe dieses Indiz annehmen, dass das Stottern von Max als neurotisches Symptom auf dem Boden einer ausgeprägten nervösen Störbarkeit erwuchs⁶⁰⁾).

Aus den Beobachtungsnotizen lässt sich mit Leichtigkeit die starke nervöse Störbarkeit ablesen. Max zeigt ein ähnliches Verhalten wie Richard, nur in verstärktem Masse: Der auffälligste Zug liegt in der E r -

⁵⁸⁾ Der Primat des Arztes in allen diagnostischen Fragen, die Biologisches betreffen, bleibt gewährleistet, wie immer Heilpädagogik verstanden werden will.

⁵⁹⁾ So Hanselmann in «Theorie der Sondererziehung», Seite 118 ff.

⁶⁰⁾ M. Nadoleczny bezeichnet das Stottern «als eine krampfartige (spasmodische) Ausdrucksneurose auf konstitutioneller Grundlage, als nervöse Reaktion auf dem Gebiete sprachlicher Koordination». Zitiert bei R. Luchsinger «Zur Genese und Therapie der Stimm- und Sprachstörungen» Ciba-Zeitschrift Nr. 123, Seite 4527.

regbarkeit schon durch geringe Reize, wie unbedeutende Veränderungen der Situation, Kleiderreize. Nur leicht vermehrte Anstrengungen, wie sie Knaben in seinem Alter mühelos erfüllen, bewirken bei Max grosses Aufsehen und Unfähigkeit zur Arbeit: die einmalige Morgenarbeit im Stall, die Gewöhnung an eine etwas unbequeme Bank. Die rasche Ermüdung führt zu denselben Reaktionen wie bei Richard: Reizbarkeit, Unverträglichkeit gegen Kameraden, Launen und Verstimmungen.

Wo er sich freut — es sind leider nur wenige Momente — da gibt er sich bis zur psychischen und physischen Erschöpfung aus und ist schwer zu mässigen. Es handelt sich um euphorische Ausbrüche wilder Betätigung. In diesen Situationen erkennt er die Grenzen seiner eigenen Leistungsfähigkeit nicht mehr. Das Gesagte lässt sich am Verhalten von Max nach den Weihnachtsferien illustrieren: Die zehntägigen Ferien zu Hause bewirken, dass Max sich nach seiner Rückkehr ins Heim wieder an alles ganz neu angewöhnen muss, an die Tagesordnung, an die Leistungsforderungen, an die Kameraden. Diese Neuanpassung ist für ihn bereits eine Mehrleistung, der er nicht mehr gewachsen ist. Dazu sollte er jetzt noch für einen neueingetretenen Kameraden Verantwortung übernehmen, er, der sie für sich selber kaum zu tragen vermag. Nun wird er für die Disziplinstörungen auch noch getadelt. Jetzt gibt er auf, zuerst vor dem Lehrer (ich will überhaupt nichts lernen) und vor sich selbst (Selbstmordgedanken).

Der Geistliche schreibt: «Pflichtgefühl hat Max keines.» Zweifellos liegt in dieser schroffen Formulierung eine ungerechtfertigte Verabsolutierung. Richtig aber sieht der Geistliche darin, dass in Max ein Pflichtgefühl, eine ernste Gesinnung nur langsam und schwerlich wachsen kann, denn nirgends kann er verweilen. Nur wenige Erlebnisse führen zur Ergriffenheit des Gemütes, weil immer neue Eindrücke ein Verweilen und Besinnen durchkreuzen. Auch sein allgemeines Versagen in Schule und Heim während der Periode der Onanie reicht nicht auf Schuldgefühle zurück. Max blieb erfolgten Besprechungen und Aufklärungen gegenüber völlig teilnahmslos — sondern auf eine durch jene Erlebnisse noch gesteigerte Erregbarkeit.

Im Unterricht wirkt sich die nervöse Störbarkeit von Max erschwerend aus. Wir stellen bei Kurt und Richard fest, dass die erhöhte Erregbarkeit die zum Verständnis notwendige Leistung beeinträchtigt. Bei Max müssen wir sagen, dass die erhöhte Erregbarkeit eine Leistung oft geradezu verunmöglicht. Seine effektiven Leistungen sind daher unzureichend und liegen unter dem Durchschnitt derjenigen seiner Altersgenossen.

Am empfindlichsten ist die Fähigkeit zur Konzentration gestört. Wohl setzt sich Max immer dann tüchtig ein, wenn er auch nur ein wenig vom Gegenstand angesprochen ist. Aber schon nach kurzen Minuten lässt er sich ablenken. Ruft man ihn dann auf, bleibt man in seiner Nähe, dann hält die Aufmerksamkeit eine Weile hin⁶¹⁾, aber die Zeitspanne der Aufmerksamkeit wird immer kürzer. Selbst dort, wo uns eine gute intellektuelle Begabung zu Hilfe kommt wie beim Rechnen, bei geometrischen Problemen, und wo wir ein natürliches Interesse einschalten können, versagt die Konzentrationsfähigkeit nach kurzem. — Die Auseinandersetzung mit einem neuen Gegenstand stellt erfahrungsgemäss vermehrte Anforderungen und erhöht damit die Gefahr der Erregung. Bei Max aber werden durch die nervöse Störbarkeit gelegentlich längst eingeübte Arbeitstechniken und gewohnheitsmässig anwendbares Wissen ausgeschaltet. Er verwechselt als Achtklässler plötzlich die Masse oder weiss nicht mehr, wie man dividiert, was er in der 4. Klasse gelernt und bei seiner mathematischen Begabung bestimmt damals schon verstanden hat.

Der Sprechvorgang von Max ist nicht automatisiert. Denkt er ans Sprechen, dann verliert sich die Bedeutung des Gesprochenen, konzentriert er sich auf die Bedeutung seiner Aussage, dann unterlaufen ihm viele grammatikalische Fehler. Oft folgen sich die Gedanken rasch, er möchte alles zugleich aussprechen, und wieder begeht er Fehler. Jede formale Schwierigkeit beim Lesen bringt ihn aus der Fassung, ein schwieriges Wort, ein nicht sofort verständlicher Ausdruck. Dann verliert Max den sachlichen Zusammenhang und betont willkürlich und sinnlos. Beschwichtigung und Hilfe kann gelegentlich Anlass sein zu verstärkter Erregung, weil er dadurch noch mehr auf sich selber zurückgewiesen wird. So versteht Max selten, was er liest und kann das Gelesene nicht nach- und mitempfinden. Daher bleibt er oft bei einer unbedeutenden Einzelheit stecken und will diese erklärt wissen (was an sich positiv zu werten wäre). Nicht selten zerstört er damit der ganzen Klasse den Stimmungsgehalt der Lektüre. Auch kann Max Erlebtes in Sprache oder Schrift nicht adaequat gestalten. Sprache und Schrift, ja schon Denken und Vorstellen, stehen ihm nicht wie ein brauchbares Werkzeug zur Verfügung. Deshalb sind seine Aufsätze inhaltlich leer und nichtssagend, abgesehen von den vielen grammatikalischen und syntaktischen Fehlern.

⁶¹⁾ Wir verstehen unter Aufmerksamkeit die reaktive oder spontane Hinwendung zu einem Gegenstand. Konzentration bedeutet aktive Aufmerksamkeit, die unter Aufwand von Willenskraft gegen äussere ablenkende Reize und gegen aufsteigende gegenstandsfremde Vorstellungen beibehalten wird.

Im schriftlichen Ausdruck erkennen wir deutlich die Folgen der Erregbarkeit. Während Max einen Satz schreibt, sind seine Gedanken bereits vorausgeeilt oder ganz vom Gegenstand weggewendet, und schon mischen sich Bestandteile des neuen Gedankens in den erst im Stadium der Niederschrift sich befindenden «Am Tag ist es in der Wüste sehr kalt»). Manchmal weiss Max in der Mitte des Satzes nicht mehr, in welcher Person er zu schreiben begonnen hat. Tatsächlich machen die schriftlichen Arbeiten oft den Eindruck von Agrammatismus. Dass dem aber nicht so ist, erkennen wir daraus, dass Max seine Fehler sofort selber bemerkt, wenn er das Geschriebene langsam und laut lesen muss. Dabei kann es allerdings vorkommen, dass er jetzt zwar richtig spricht, aber nicht sieht, dass er falsch geschrieben hat.

Schon aus den bisherigen Ausführungen erkennen wir, wie sehr durch die nervöse Störbarkeit alle jene Funktionen gestört werden, die zum Verständnis erforderlich sind. Es ist, wie wenn die Gegenstände nicht an Max heranreichen würden. Schon die Auffassung und das Gedächtnis werden behindert. Er vergisst einfache Sätze und hört deutliche Anordnungen nicht. Die Aufmerksamkeit ist zwar sehr rege, Max sieht alles zuerst, aber ungenau. Die Aufmerksamkeit registriert etwas und wechselt gleich auf einen andern Gegenstand über, bevor der erste denkend erfasst ist. Wohl hat Max immer neue Pläne und Ideen. Das könnte positiv bewertet werden, wie die Lehrerin im Bericht meint; dann aber nur, wenn diese Pläne und Ideen aus vertiefter Anschauung erwachsen, wenn sie in sinnvollem Zusammenhang stehen und wenn ihre Ausführung unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist. Die Ideen von Max aber sind rasche, undeterminierte Einfälle, die er ohne jede Denkkontrolle preisgibt und auch kopflos realisiert, wodurch er beim Turnen und bei landwirtschaftlichen Arbeiten schon in Lebensgefahr geriet.

Auch das Arbeitsverhalten von Max wird durch die nervös-störbaren Züge beeinträchtigt. Er beginnt fast jede Arbeit zwei- bis dreimal, immer «passiert» ihm etwas, ein Titel wird falsch geschrieben, ein Tintenfleck verunstaltet das Blatt, dann gefällt ihm die Schrift nicht und so fort. Ähnlich wie Richard bevorzugt auch Max klar umschriebene Aufgaben mit genauen Anweisungen über Inhalt und Gestaltung. Er ist dann weniger seinen Einfällen preisgegeben, besser gesagt, er muss die eigenen Einfälle nicht prüfen und Gestalt werden lassen, was vermehrte Anstrengung benötigt und ihn der Gefahr erhöhter Erregung aussetzt, er kann immer wieder auf die gegebenen Anweisungen zurückkehren.

Die durch die erhöhte Erregbarkeit bedingte Unstetigkeit des Arbeitsverhaltens wirkt sich nicht mit konstanter Intensität aus. Es gibt Tage,

Wochen, in denen Max mit Ausnahme leichterer Störungen, die immer auftreten, ordentlich arbeitet. Manchmal aber ist er kaum eine Viertelstunde bei der Arbeit zu halten, auch wenn ihm alle möglichen Vergünstigungen eingeräumt werden. Wir sehen daraus, dass die nervöse Störbarkeit periodische Schwankungen aufweist und dass wir von Zeiten erhöhter Erregbarkeit, respektive von Zeiten relativer Beruhigung sprechen können.

Zur Deutung von Maxens Verhalten müssen wir auch die Tatsache der *Verwöhnung* mitberücksichtigen. Wir sahen bei Richard Züge der Verwahrlosung, erkannten sie aber als bedingt durch die nervöse Störbarkeit, und im gleichen Verhältnis, wie es gelang, diese einzugrenzen, liessen sich auch die Verwahrlosungserscheinungen relativ leicht abbauen. Wie steht es bei Max? Der Bericht der Fürsorgerin spricht von Verwöhnung durch die Grossmutter: Max könne haben, was er wolle. In der Folge vermöge er sich nicht mehr längere Zeit mit dem gleichen Gegenstand zu beschäftigen (was an sich ebenso Merkmal der nervösen Störbarkeit ist). Wenn die Geschenke nicht reichen, um alle Triebwünsche zu befriedigen, entwendet er Geld, Schleckereien und Spielzeug. Wir wissen auch, dass beide Eltern sich um die Gunst des Knaben reissen und ihn mit Geschenken überhäufen, die den Lebensstand von Vater und Mutter überschreiten. Max fühlt zu keinem der beiden Elternteile eine tiefe Bindung, im Gegenteil, er spielt sie oft geschickt gegeneinander aus, um zu seinen Geschenken und zur Befriedigung seiner Wünsche zu kommen. In den Ferien rennt er von einem Vergnügen zum andern, Kino, Zirkus, Eisbahn, Schwimmbad. Geht vielleicht die Beziehungslosigkeit von Max zu Kameraden und Dingen auch darauf zurück? Wohl gibt es Dinge, die ihn freuen, so die Tiere in der Landwirtschaft, auch seine Zukunftspläne. Sobald er aber etwas dafür tun müsste, lehnt er ab und weicht aus. Wo ihm die erste Begegnung nicht zu einem ausreichenden Erlebnis wird, wo ihm das Verständnis eines Gegenstandes nicht sofort klar wird, da nimmt er sich gar keine Mühe. Max kann schon geringe Schwierigkeiten nicht ertragen; ein paar Steine im Fluss, und er steigt fluchend aus dem Bad.

Wir haben versucht, den Ausspruch des Geistlichen, Max habe kein Pflichtgefühl, abzuschwächen und die mangelnde Idealbildung als von der nervösen Störbarkeit abhängig zu erklären. Dass er aber in der kurzen Pause während der Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule ausfährt, um Schleckereien zu kaufen, macht uns stutzig. Bedeutet doch das Bestehen der Prüfung ein wichtiges Moment im Leben, derart, dass seine Mitkameraden während der Pause kaum einen andern Gedanken haben,

als ihre Leistungen zu überdenken und ihre Chancen abzuwägen. Es kann sein, dass die durch die Verwöhnung beeinträchtigte Idealbildung und Einsichtsfähigkeit nicht vermag, den aufsteigenden Wunsch nach Schleckereien zu unterbinden. Andererseits aber haben wir schon erkannt, dass durch die nervöse Störbarkeit ein Gedankengang plötzlich wie ausgeschaltet wird, um einem andern Platz zu machen. So ist gar nicht leicht zu bestimmen, was auf das Konto der nervösen Störbarkeit zurückgeht und was durch die Verwöhnung bedingt ist. Gibt er sich mit seinen Arbeiten rasch zufrieden, weil ihn bereits etwas anderes beschäftigt oder weil sie ihm gleichgültig sind? Empfindet er bei Lektüre derart wenig, weil er gemütsmäßig abgestumpft, innerlich kühl und teilnahmslos geworden ist oder weil er infolge der Uebererregbarkeit nicht versteht? Die Steine im Fluss erregen Max mehr als andere Knaben, gleichzeitig fehlen infolge der Verwöhnung die Kräfte, auftretende Unannehmlichkeiten zu überwinden. — Nervöse Störbarkeit und Verwöhnung steigern sich auch gegenseitig: Durch die Verwöhnung bleibt er innerlich unberührt von dem, was ihm begegnet, durch die Uebererregbarkeit versteht er schon nicht, worum es geht, weil jede Vertiefung durchkreuzt wird durch neue Reize.

Diese unglückliche Verknüpfung von nervöser Störbarkeit und Verwöhnung ergibt das Bild eines charakterlich infantilen Knaben. Gegenstände, die Schüler in seinem Alter erfassen, reichen nicht an Max heran, wie Gedanken über Charakter, Lebensgestaltung, mitmenschliche Beziehungen. Wir versuchen im Unterricht immer von konkreten Problemen auszugehen, wie sie sich aus dem Zusammenleben in der Schule, bei den Arbeiten in Haus und Hof ergeben; nicht nur, um für den Unterricht selber eine reale Anschauungsbasis zu gewinnen, sondern vor allem darum, um die Schüler anzuleiten, in ihrer persönlichen Begegnung mit Gegenständen die Probleme zu sehen und zu erleben. Oft bringen die Schüler ihre Probleme mit in den Unterricht und in die Fragestunde. Max nie. Für ihn ist alles fraglos, unbedeutend. Es ist, wie wenn jeder einzelne Gegenstand isoliert in seinem Denken stünde, ohne Beziehung zu anderen, und auch der einzelne Gegenstand selber wird nur in der anschaulichen Gegebenheit erfasst.

Es hält schwer, im einzelnen Verhalten zu bestimmen, wie weit es durch die nervöse Störbarkeit, wie weit aber durch die Verwöhnungserscheinungen mitbedingt ist. Dennoch müssen wir die Unterscheidung versuchen. Denn wo vorwiegend die nervöse Störbarkeit mitwirkt, da werde ich als Lehrer helfen, werde Schwierigkeiten wegräumen müssen; wo aber Verwöhnung und damit Gleichgültigkeit und Faulheit ein Ver-

halten bestimmen, da werde ich mit konsequenter Strenge eine Leistung fordern und nicht nachlassen, bis sie zur Zufriedenheit erfüllt ist. Den Veranlassungsgrund im einzelnen Verhalten zu bestimmen, ist nur durch eine differenzierte Beobachtung möglich: an einer Geste des Unmutes, an einem leichten Unbehagen, an Unzufriedenheit über die geleistete Arbeit, an der Art, wie er eine schlechte Leistung dem Lehrer vorweist, vor allem aber aus der Beobachtung, wie eine Arbeit zustande kommt.

Trotz den Erschwerungen des Unterrichts durch die nervöse Störbarkeit und die Verwöhnung und trotz den vielen Hindernissen im Schulganzen (Max stört die Gemeinschaft der Klasse, und die Kameraden stören ihn), weist Max positive Züge auf, die wir einsetzen können:

Max besitzt eine gut durchschnittliche Intelligenz, wobei vor allem sein räumliches Vorstellungsvermögen als überdurchschnittlich bewertet werden darf. Kombinations- und Abstraktionsfähigkeiten führen bei real-sachlichen Zusammenhängen, in Geographie und Naturlehre zu guten Resultaten, werden aber auf zwischen-menschliche Beziehungen gar nicht angewendet. Freudig entdeckten wir auch die manuellen Fähigkeiten von Max bei Klebe- und Schneidearbeiten. Bei Holzarbeiten versagt Max, dann also, wenn zur geistigen Arbeit der Aufmerksamkeit auch noch eine physische Mehranstrengung notwendig wird.

Sowohl die Kraepelinsche Arbeitskurve als auch die Schularbeiten zeigen, dass Max eine natürliche Arbeitsfähigkeit besitzt, die nur vorerst noch unökonomisch eingesetzt wird. Er beginnt mit grossem Kräfteverschleiss und hohem Einsatz, vermag dann aber nicht durchzuhalten. Deuten wir bei Max wie auch bei Richard das Bemühen um ein flottes Arbeitsheft, die spontane Korrektur seiner Arbeiten als erwachende Selbstkritik, so dürfen wir auch die Tatsache, dass sich Max trotz Schmerzen beherrscht, dass er sich trotz der unbequemen Bank um die Qualität seiner Leistungen sorgt, als Beginn der Selbsterziehung feststellen. Ebenso erkennen wir an Maxens Freude an den Pferden, seinem Interesse an Motoren, dass Ansprechbarkeit des Gemütes vorliegt, die jedoch durch die Verwöhnung noch überdeckt wird.

Die schulische und unterrichtliche Sonderaufgabe

Eine wesentliche Erziehungsaufgabe der Schule beruht bei Max in der Beschwichtigung der Erregung und im Bewahren vor neuer Erregung. Wir wählen für Max einen ruhigen Bankkameraden, den wir auf die Eigenart von Max aufmerksam machen und ihn für die Erziehungsaufgabe mitheranziehen, soweit seine Einsichtsfähigkeit reicht, nämlich sich von der Unruhe von Max nicht selber anstecken zu lassen,

sie auszuhalten versuchen, ihm dort zu helfen, wo er spüre, dass Max nicht mehr zurecht komme. Wir werden auch dafür sorgen, dass Max nur das notwendigste Schulmaterial auf der Bank liegen hat. Er darf längere, monotone Arbeiten selber einteilen und Zwischenpausen einschalten. Jede Arbeit sollte sorgfältig vorbereitet sein, das Material bereitgelegt, und zwischen die mündliche Erarbeitung und die schriftliche Gestaltung soll keine Zwischenpause eingeschaltet werden, aus der sich neue Ablenkung ergäbe. In der Erfahrung hat sich gezeigt, dass Max und auch die beiden andern Schüler mit nervös-störbaren Zügen jeweils nach der grossen Pause oder auch zu Beginn des Unterrichts am Morgen und Nachmittag längere Zeit benötigen, um sich wieder zu fassen und am Unterricht zu beteiligen. Jede Klasse bekommt ihre Arbeit für den nachfolgenden Unterricht voraus zugeteilt. Bevor wir mit dem mündlichen oder schriftlichen Unterricht beginnen, schalten wir einige Minuten stille Lektüre oder stille Repetition aus Arbeitsheft oder Buch ein. Während dieser Minuten ist jedes Gespräch, jede Frage, jedes Verlassen des Platzes untersagt. Abgesehen vom unterrichtlichen und übungstechnischen Nutzen dieser «stillen Minuten» gelingt es meistens, die Schüler zu beruhigen und sie gleichzeitig in den Unterricht, an den Gegenstand heranzuführen.

Wir versuchen auch durch Sprachheilstunden ausserhalb des Unterrichts das Stottern zu beheben.

Im Unterricht bedeutet Lebensnähe für Max wie auch für Kurt alles das, was ihn interessiert, das sind Motoren und Pferde. Für andere Gegenstände ist er anfänglich nicht zu interessieren. Es ist deshalb notwendig, ihn dort mitheraanzuziehen, wo ein ursprüngliches Interesse vorliegt, und dort die Perioden anhaltender Arbeit systematisch zu verlängern. Es muss vorerst gelingen, in diesen Gegenstandsbereichen die Störungen auf ein Mindestmass abzubauen, ihm dann vor Augen zu führen, dass er leistungsfähig ist, um von hier aus langsam auch auf die «toten» Gegenstände überzuleiten. Methodisch gesehen heisst dies, wir müssen Max einen Weg zur Konzentration weisen. Sehr günstig wirken sich hier Uebungen mit dem Bewegungsprinzip aus, z. B. bei der Erarbeitung topographischer Begriffe in Geographie anhand einer Bodenkarte. Der Bewegungsdrang, der sich sonst in sinnloser Aesserung kundtut, Wippen mit den Beinen, sich immer wieder neu zurechtsetzen in der Bank, wird damit in die geistige Arbeit eingebaut.

Wir sahen auch, dass sich die Erregung von Max immer dann steigert, wenn er nicht versteht. Es ist daher notwendig, dass wir Max klare Aufgaben stellen und uns vergewissern, ob er wirklich verstanden hat. Das

heisst nicht, dass wir ihn nicht in Situationen führen, in denen er durch die Arbeit am Gegenstand selber auf die Probleme stossen muss. Wir müssen ihn dann aber klar wissen lassen, dass er jetzt selber suchen müsse und keine Anleitung zu erwarten habe.

Wie bei Richard stellt sich auch für Max die Aufgabe, die Ablösung von der Anschauung langsam und in kleinen Schritten zu vollziehen und zu kontrollieren, ob das Verständnis geleistet ist. Wir werden gelegentlich wieder auf die Anschauung zurückgreifen oder ihm gestatten, die Anschauungsmittel noch einmal zu Hilfe zu nehmen. Wo wir in den Unterrichtsvorbereitungen schon Schwierigkeiten voraussehen, da müssen wir uns vornehmen, Max beizustehen und mitzuhelfen.

Eine Möglichkeit, Verständnis des Gegenstandes im Unterricht zu erreichen gibt uns — formal gesehen — der Drei - Einheitsprozess des Lebens, Aufnehmen -- Verarbeiten — Ausgeben, wie ihn Hanselmann konzipiert hat. Wir nehmen den Gegenstand auf in der Anschauung, durch Wahrnehmen, Beobachten, Hören, Betasten; wir verarbeiten durch Mitfühlen, Erfahren, Erleben, in Zusammenhänge stellen, abstrahieren, Kombinieren, Urteilen; wir geben wieder aus durch jegliche Art von Kundgabe, Antworten, Niederschreiben, Skizzieren, handtechnisches Gestalten. Es ist Aufgabe des Lehrers, den Wechsel zwischen Aufnehmen (Anschauung), Verarbeitung (inneres Erfahren, Bewältigen, Erleben des Gegenstandes) und Ausgeben (Gestaltung und Ausdruck) in einen sinnvollen Rhythmus zu bringen indem die Begegnung mit dem Gegenstand in zeitliche und sachliche Einzelmomente aufgelöst wird, wobei für jeden Einzelteil alle drei Funktionen in stetem Wechsel eingesetzt und beansprucht werden. Dieser Arbeitsrhythmus muss bei Max sorgfältig dosiert werden. Es darf keine der Betätigungen zu lange ausgedehnt werden, sonst lässt die Konzentration nach (Kopfrechnen) und die Qualität der Arbeit sinkt (Verschlechterung der Schrift bei längeren Arbeiten). Andererseits führt ein zu rascher Wechsel zu neuer Erregung, wenn Max von der Niederschrift eines Gedankens an den Arbeitstisch zu einem neuen chemischen Versuch gerufen wird, wenn er aus einer Betätigung herausgerissen wird, in der bereits durch die Gleichförmigkeit eine Art von Ruhe eingetreten ist. Wird für den Unterrichtsverlauf doch einmal ein rascher Wechsel oder ein ausgedehnterer Arbeitsrhythmus notwendig und sehen wir die Reaktion von Max in stärkerer Erregung, dann beanspruchen wir ihn einmal im mündlichen Unterricht weniger, «wir drücken ein Auge zu», um ihn zu schonen und um ihn zugleich für den Ablauf des ganzen Unterrichts doch bei der Stange zu behalten.

Das Arbeitsprinzip im Sinn manueller Betätigung wirkt bei Max beruhigend und konzentrierend, wenn nicht zu grosse Anforderungen gestellt sind. Hingegen erfährt das Prinzip der Selbsttätigkeit eine Einschränkung. Treten zu grosse Schwierigkeiten auf, dann steigert dies die Erregbarkeit. Deshalb muss der Grad der Schwierigkeiten seinem momentanen Leistungszustand angepasst werden. Wir werden ihn auch, soweit es möglich ist, seine eigenen Pläne ausführen lassen, damit er deren Ausführbarkeit oder deren Unbrauchbarkeit selber erlebt. Dabei haben wir ihn allerdings vor zu grossen Enttäuschungen zu bewahren und unnötigen Kräfteverbrauch zu verhüten.

Wir fassen in den folgenden Abschnitten die Ergebnisse über Unterricht und Schule beim nervös-störbaren Schüler zusammen.

5. DIE ERSCHWERUNG VON SCHULE UND UNTERRICHT UND IHRE SONDERAUFGABEN BEI NERVÖS-STÖRBAREN SCHÜLERN

a) Die Beeinträchtigung der schulischen und unterrichtlichen Möglichkeiten durch nervöse Störbarkeit

Die ausführliche Darstellung der drei Beispiele wollte u. a. zeigen, dass es das nervös-störbare Kind nicht gibt. Die nervöse Störbarkeit trifft jedesmal auf eine andere psychische Struktur, auf eine andere, nur in ihrer Ganzheit verstehbare Weise des Erlebens. Um dies nur an zwei Beispielen zu illustrieren: Obwohl wir bei allen drei Knaben deutliche Züge nervöser Störbarkeit nachweisen konnten, bleibt immer ihre persönliche Eigenheit gewahrt. So richten sich Kurt's Hauptinteressen auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, während Max und Richard sich scheuen vor ähnlichen Problemen; Richard ist ein ausgezeichneter Turner, während sich bei Max die nervöse Störbarkeit eben hier in der motorischen Geschicklichkeit hindernd auswirkt. Gemeinsam an allen Beispielen aber ist, dass die nervöse Störbarkeit den normalen Verlauf psychischer Funktionen zu beeinträchtigen vermag und eine Entwicklungshemmung bewirkt. In der Art der Behinderung lassen sich einzelne gemeinsame Merkmale finden, die auch ähnliche Verhaltensweisen bedingen. Wenn wir im folgenden vom «nervös-störbaren Kind» sprechen, meinen wir solche einzelnen Merkmale und Verhaltensweisen. Wir stellen dazu ausdrücklich fest, dass wir damit nicht einen charakterologischen Typus kreieren, sondern nur und allein an diese besondere

Weise der Entwicklungsbeeinträchtigung durch nervöse Störbarkeit denken.

Wir erkannten an allen drei Beispielen als hervorstechendes Merkmal eine erhöhte Erregbarkeit⁶²⁾. Sie führt, um es in knappster Form zusammenzufassen, bei Kurt zu Angst vor jeder Leistung, sodass weder die gute Intelligenz noch die ursprüngliche Leistungsfähigkeit voll eingesetzt und realisiert werden. — Bei Richard trafen wir eine noch stärker verminderte Leistungsfähigkeit an, da ihm eine nur mässige Intelligenz zur Verfügung steht. Ebenso erkannten wir, dass nervöse Störbarkeit eine latente Gefahr für Verwahrlosung bedeutet. — Bei Max begegnen wir dem verhängnisvollen Zusammenwirken von nervöser Störbarkeit und Verwöhnung, aus dem trotz guter Intelligenz eine arg dezimierte effektive Leistungsfähigkeit, leere Betriebsamkeit und assoziales Verhalten resultiert.

Fragen wir uns, was für ein nervös-störbares Kind *Schule* bedeutet. Der nervös-störbare Schüler stört die Gemeinschaft und wird von ihr gestört. Jede Bewegung eines Kameraden, jeder Ausspruch, ja nur das Zusammenseinmüssen oder das Aussehen kann Anlass zu neuer Erregung sein. (Erinnern wir uns an Richard; ein Kamerad regt ihn auf «wil er e grüsigs Gsicht het».) Umgekehrt ist es der nervös-störbare Schüler selber, der durch sein Gezappel, durch seine Erregtheit die Klassengemeinschaft stört und sich den Unmut der Kameraden zuzieht. Die Angst, durch ein Versagen vor den Mitschülern blossgestellt zu werden, erhöht die Erregung, und es besteht die Gefahr, dass sich der nervös-störbare Schüler aus der Gemeinschaft ablöst und eigene Wege geht, wie Richard und Max.

In der Schule hat sich der Schüler längere Zeit mit einem bestimmten Gegenstand zu beschäftigen, er hat in einer Bank zu sitzen, was seinem Bewegungsdrang entgegensteht, er hat mit Material umzugehen, zu dem Sorge zu tragen ist. Alles dies wird ihm Grund zur Ablenkung und erhöht zugleich infolge der darin liegenden Forderungen (ruhig sitzen, Sorge tragen, arbeiten müssen) seine Erregung. Schon solche unumgängliche, in der Organisation von Schule überhaupt liegende Notwendigkeiten bewirken, dass dem nervös-störbaren Schüler die Schule oft zur Last fällt und Grund zu innerer Not und Unzulänglichkeitserlebnissen wird. Er erlebt Schule nicht mit jener inneren Gelassenheit und

⁶²⁾ Homburger hat drei pädagogische bedeutsame Merkmale des «nervösen Kindes» festgestellt: Erhöhte Erregbarkeit, verminderte Erholungsfähigkeit und verminderte Gesamtleistungsfähigkeit. Die drei Merkmale lassen sich mit Leichtigkeit auch aus unsern Beispielen herauslesen.
Homburger «Psychopathologie des Kindesalters», Julius Springer, Berlin, 1926, Seiten 276—288, «Die Nervösen».

Selbstverständlichkeit, die notwendig ist, um sich mit ganzer Intensität der wesentlichen Aufgabe, dem Unterricht, zuzuwenden.

Wir bezeichneten Unterricht als geleitete Begegnung mit dem Gegenstand und Entwicklung der zu seiner adaequaten Erfassung notwendigen Fähigkeiten. Voraussetzung dazu ist die Hinwendung zum Gegenstand. In allen drei Beispielen erkannten wir, dass sich das nervös-störbare Kind schlecht konzentrieren kann. Auch die intellektuellen Funktionen leisten in der Folge nicht, was sie vermöchten: sie erfahren eine Beeinträchtigung ihrer Funktionsbereitschaft: Die Aufmerksamkeit und damit die Lernfähigkeit werden häufig von neuen Eindrücken durchkreuzt. Dadurch vermag der nervös-störbare Schüler nicht solange beim Gegenstand zu verharren, bis ihm dessen Sinnverständnis klar wird. Die Aufmerksamkeit ist sprunghaft, die Assoziationsbereitschaft zu gross, sodass in der Vorstellung, ja schon in der sinnlichen Wahrnehmung ein Gegenstand rasch den andern ablöst, oder dass mehrere Gegenstände gleichzeitig den Schüler beschäftigen. Häufig bleibt auch das Gedächtnis untief, weil die Gegenstände unrichtig oder oberflächlich erfasst werden. Innerhalb beschränkter Aufgabenkreise arbeiten Abstraktions-, Kombinations- und Urteilsfähigkeit richtig. Bei anhaltender Denkarbeit aber verlieren sich oft die Assoziationsketten, die Determination des Gedankens geht verloren, der Gedankengang verliert bei der Fülle der Einfälle das Ziel. Manchmal schieben sich in eine logische Reihe plötzlich Prämissen aus ganz andern Denkbereichen ein, sodass es zu Fehlschlüssen kommt. Meist lassen sich nervös-störbare Kinder leicht irritieren, auch in ethischen und ästhetischen Belangen. Es besteht die Gefahr, dass jene Gegenstände, die Bausteine an der Gesinnung und Idealbildung werden sollten, nicht mit der notwendigen Intensität erlebt werden.

Die Störungen der intellektuellen Funktionen zeigen sich im Unterricht sichtbar. Alle drei Knaben leisten schwache Arbeit in Rechtschreibung und Schrift und in formalem Rechnen. Die Konzentration auf die Bedeutung des Wortes verunmöglicht das Denken an die formale Schreibweise.

Wir sahen auch, in welcher Weise bei den drei Schülern das Arbeitsverhalten behindert wird. Sie beginnen immer tapfer mit einer Arbeit, setzen sich zu kräftig ein und müssen vorzeitig abgeben, oder sie halten nur mit grösster Anstrengung die unbedingt geforderte Leistung durch.

Wir stellen fest, dass die nervöse Störbarkeit zu einer Verminderung der effektiven unterrichtlichen Leistungsfähigkeit führt. In der Folge scheut sich der Schüler vor neuen Arbeiten aus Angst vor neuem Ver-

sagen, sodass nicht selten auch ursprüngliche Interessen nicht mehr eingesetzt werden und der Schüler bei oberflächlicher Beobachtung als interesselos erscheint.

Der tapfere Einsatz bei der Arbeit, der vorhandene Leistungswille, die gemüthafte Zugänglichkeit zeigen uns aber, dass im nervös-störbaren Schüler doch die ganze Differenziertheit menschlicher Möglichkeiten liegt. Die Tatsache, dass unsere drei Schüler im Kerne seelisch gesund sind, dass ihre Möglichkeiten nur durch die nervöse Störbarkeit an der freien Entfaltung behindert werden, weist uns auch den Weg, die pädagogischen Aufgaben in Schule und Unterricht zu finden.

b) Die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben bei nervös=störbaren Schülern

Eine wesentliche Erziehungsaufgabe liegt darin, die Erregungen des nervös-störbaren Schülers einzudämmen⁶³⁾. Unseren Massnahmen der *B e r u h i g u n g* sind zwar durch die besondere Wirklichkeit von Schule und Unterricht Grenzen gesetzt. Was wir aber zu leisten imstande sind, beruht darin, die Möglichkeiten zu neuer Erregung innerhalb der Schule auszuschalten. Wir wählen dem nervös-störbaren Schüler einen geeigneten Bankkameraden, wir schränken das Schulmaterial auf das Notwendigste ein, wir schalten zu Beginn oder während des Unterrichts einige Konzentrationsminuten ein, wir entlasten ihn in Zeiten vermehrter Beanspruchung, die nicht zu umgehen sind, von Verantwortlichkeiten, wir verhüten insbesondere jede Blossstellung vor den Klassenkameraden⁶⁴⁾.

Eine nicht unwesentliche Erziehungsaufgabe an uns selbst haben wir im Unterricht in bezug auf Beruhigung zu leisten, nämlich, uns selber dem nervös-störbaren Kinde gegenüber zur Ruhe zu zwingen. Seine Unruhe darf nicht auf uns übergreifen. Diese Aufgabe ist keine leichte. Sie gilt auch für die Klassengemeinschaft.

Günstig wirkt auf das nervös-störbare Kind eine klare Schulordnung: Auch bei freiheitlich gestaltetem Unterricht soll es gewisse Dinge geben, die man zu bestimmter Zeit und in bestimmter Weise ausführt, z. B. einen Augenblick Ruhe innehalten vor dem Betreten und vor dem Verlassen des Schulraumes, Ordnung in der Handhabung von Material. Wir sahen, dass der nervös-störbare Schüler zu Leistungen drängt, sie

⁶³⁾ Wir wiederholen, dass sowohl die Abklärung der biologischen Ursachen der nervösen Störbarkeit als auch die medizinische Therapie Sache des Arztes ist.

⁶⁴⁾ Hanselmann schreibt im Abschnitt über die Behandlung des neuropathischen Schülers: «Die grösste Wohlthat, die der Lehrer in der Schule dem ängstlichen Kind erweisen kann, ist, dass er ihm Schutz und Schonung angedeihen lässt.»
Aber er geht nicht gern zur Schule, Schweizerspiegel-Verlag, Zürich, 1933.

aber nicht vollziehen kann. Gelingt die Leistung, dann stellt sich Freude und Befriedigung ein, ja die in der Folge der nervösen Störbarkeit auftretenden Schwierigkeiten wie Ablehnung der Kameraden, Launenhaftigkeit, «Interesselosigkeit» werden geringer. Daraus ergibt sich als dringende Aufgabe des Unterrichts die Ermöglichung der unterrichtlichen Leistung. Homburger⁶⁵⁾ formuliert: «Die Aufgabe liegt darin, das Mass der dargebotenen seelischen und geistigen Anregungen, der körperlichen und geistigen Anforderungen und die zeitliche Verteilung aller Leistung mit den Kräften des Kindes und seiner Erholungsfähigkeit in Einklang zu bringen und zu halten. Das ist mit einem Wort die Oekonomie der Kräfte mit einer planmässigen Steigerung der Leistungsfähigkeit durch angemessene und richtig verteilte Uebung, vor allem durch einen verständigen Wechsel zwischen körperlicher und geistiger Betätigung.» Oekonomie der Kräfte und planmässige Steigerung der Leistungsfähigkeit, darauf kommt es an. Als Mittel dazu erwähnt Homburger die richtig verteilte Uebung und den Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Betätigung. Diese Mittel sind auch für den Unterricht wichtig, sie genügen aber nicht. Wir suchen daher nach einer Psychologie, die uns eine breitere Grundlage für die unterrichtliche Aufgabe bietet⁶⁶⁾. Wir finden sie in der personalistischen Theorie von William Stern⁶⁷⁾:

Leistung bedeutet bei W. Stern: «Wertescheidung durch Willenshandlung unter Aufwand personaler Kraft.» Kraft heisst notwendige Aktivität, um Widerstände zu überwinden. Wir haben demnach — und das ist pädagogisch bedeutsam — die personale Leistung von der objektiven Leistung zu unterscheiden. Der objektiven Leistung liegt ein Massstab zugrunde, der für einen sachlichen Bereich von Gegebenheiten und für einen umschriebenen Kreis von Leistungsschaffenden gültig ist⁶⁸⁾. In der personalen Leistung wird vorerst nicht der objektive Massstab angesetzt, sondern jenes persönliche Mass von Energie, das zur Erreichung der im Moment vorliegenden Leistung aufgewendet wurde, d. h. der Massstab ist nicht der der wissenschaftlich festgelegten Gegenständlich-

⁶⁵⁾ Homburger a. a. O., Seite 286.

⁶⁶⁾ Wir verwenden diese Psychologie nur als Arbeitshypothese, als heuristisches Prinzip, wie wir schon eingangs erwähnten; die Wirklichkeit der individuellen Seinsweise des Schülers bleibt immer anerkannt.

⁶⁷⁾ Wir unterlegen unsern Ausführungen folgende Werke von W. Stern: Allgemeine Psychologie, Die menschliche Persönlichkeit (Band 2 von Person und Sache) und Psychologie der frühen Kindheit.

⁶⁸⁾ Beispiele solcher Massstäbe objektiver Leistung enthalten die Lehrpläne. So heisst es unter Rechnen und Raumlehre (sachlicher Bereich von Gegebenheiten): «Am Ende der 6. Klasse beherrsche der Schüler (umschriebener Kreis von Leistungsschaffenden, nämlich die Schüler der 6. Klasse, also die 12-13-Jährigen): Die vier Grundoperationen mit Dezimalbrüchen und einfachen Brüchen, einfache Dreisatzrechnungen, einfache Warenberechnungen . . .» (Objektive Leistung selber).

Lehrplan für die Primarschulen des Kantons St. Gallen, Seite 26.

leit, sondern der der psychischen Leistungsfähigkeit. Stern bezeichnet den Aufwand an psychischer Energie als Selbstbeanspruchung. Sie ist der Realisierungsfaktor, der die vorhandene Energie in effektive Leistung umsetzt. In jeder Leistung verwirklicht sich der Mensch selber im Sinne der in ihm liegenden Gesamt-Zweckmässigkeit. Die Unterscheidung zwischen der personalen Leistung und der graduierten, objektiv gegebenen, beziehungsweise geforderten Leistung ist für jeden Unterricht wichtig. Im Unterricht bei nervös-störbaren Schülern, bei schwererziehbaren Schülern überhaupt, wird der Begriff der personalen Leistung geradezu entscheidend. Voraussetzung für jede Leistung ist die Fähigkeit dazu, die Disposition. Disposition bedeutet Möglichkeit zur Leistung, «dauernde, potentielle Ursächlichkeit⁶⁹⁾». Einerseits zielen die Dispositionen auf bestimmte Tätigkeiten hin, sie haben Tendenz- oder Zielcharakter, andererseits befähigen sie zu jenen Tätigkeiten, auf die die Tendenz gerichtet ist. Die ersten Dispositionen nennt Stern Richtungsdispositionen — gerichtet sein auf etwas —, die andern Potenz- oder Rüstungsdispositionen — fähig sein zu etwas. Insofern Disposition immer nur Möglichkeit, Potentialität bedeutet, insofern ist sie unselbständig und ergänzungsbedürftig. Ihre Ergänzung erfährt sie durch die Faktoren der Aussenwelt, die mit den Faktoren der Innenwelt (Dispositionen) in einen qualitativen Zweckzusammenhang, in Konvergenz treten⁷⁰⁾. «Konvergenz ist das Zusammenwirken zweier Bedingungsgruppen zu einem einheitlichen zweckvollen Gesamtergebnis⁷¹⁾.»

Im Unterricht werden besonders jene Rüstungsdispositionen beansprucht, die in den Dienst der Bewältigung von Aufgaben treten: Wahrnehmen, Gedächtnis, Motilität, Intelligenz, Ermüdung und Erholbarkeit, dann auch die Richtungsdispositionen der Interessen, des Intellekts. Aufgabe des Unterrichts ist vorerst, jene Gegenstände bereitzustellen, an denen die Dispositionen sich entwickeln können: Der Gegenstand muss möglichst geschickt dar- und vorgestellt werden, derart, dass die zur Konvergenz zwischen Disposition und Gegenstand notwendige Affinität zustande kommt. Unterrichtlich gesprochen heisst dies, wir müssen den Gegenstand anschaulich machen. *A n s c h a u u n g* bedeutet für den nervös-störbaren Schüler Hilfe zur Determination der Gedanken, indem das, was in sinnlicher Gegebenheit vor ihm liegt, das, womit er sich beschäftigt, die Aufmerksamkeit lenkt. Jede Aufmerksamkeit verbraucht

⁶⁹⁾ Stern: Die menschliche Persönlichkeit, Seite 70.

⁷⁰⁾ Stern a. a. O., Seite 99. Die Konvergenzlehre ist das Kernstück der personalistischen Psychologie. Wir können im Rahmen unserer Fragestellung nicht näher darauf eingehen.

⁷¹⁾ Es ist jedoch zu beachten, dass Disposition nicht identisch ist mit Erbanlage. Denn was immer uns entgegentritt als Disposition, ist bereits durch vorhergehende Konvergenz gestaltete, in bestimmter Entwicklungsrichtung sich befindende, also nie mehr «reine» Anlage.

Energie, Aufmerksamkeit, die immer wieder ihren Gegenstand wechselt, benötigt ein vermehrtes Quantum Energie, weil beim Wechsel der Aufmerksamkeit immer wieder Energien einem andern psychischen Bereich entzogen werden. Wir wollen durch Anschauung die Energie des nervös-störbaren Schülers zentrieren auf den einen Gegenstand, oder mit Stern zu reden, wir versuchen durch geschickte Anschauung, «maximale Hinwendung» auf den Gegenstand und eine «maximale Unaufmerksamkeit», einen «partiellen Schlaf» für andere, durch die Erregbarkeit immer wieder eingeschobene Gegenstände zu erreichen. Unter diesen Begriff von Anschauung — wir werden später noch auf einen andern stossen — fällt die didaktische Verwertung der konkreten Wirklichkeit, der realen Gegenstände in ihrer unmittelbaren Gegebenheit und ihren Bezügen, aber auch jene Hilfsmittel, die die Wirklichkeit bereits gradweise «entanschaulichen» (Stern), logifizieren und abstrahieren, wie Lehrmittel, Film, Bild, verbale Beschreibung.

Soweit der anschauliche Unterricht die Aufmerksamkeit determiniert und Ablenkungen vermindert, soweit versteht sich auch die Forderung, dass beim nervös-störbaren Kind die Ablösung von der Anschauung, die Entanschaulichung zum Denken, Reproduzieren, Kombinieren ohne die sinnliche Gegebenheit langsam und vorsichtig durchgeführt werden muss. Der Unterricht sollte so angelegt sein — um es zugespitzt auszudrücken — dass der nervös-störbare Schüler immer kann, was er muss.

Differenzierter wird unsere Aufgabe, wenn wir die Prinzipien der **Arbeitsschule** in unsern Unterricht einbauen.

Psychologisch gesehen unterscheidet sich die Arbeitsschule von andern methodischen Störungen der Gegenwart dadurch, dass sie sämtliche im Verlauf eines Arbeitsprozesses zur Ausführung einer unterrichtlichen Leistung notwendigen Dispositionen in Anspruch nimmt, ja brachliegende Dispositionen absichtlich aktiviert und eingegliedert: Erleben und Erspüren eines Problems am konkreten Gegenstand (Anschauung), kategoriale Bestimmung und Sinnerfassung des Gegenstandes, Setzung eines Zieles, Planung der Mittel und Wege, Ausführung in handwerklicher, schriftlicher, zeichnerischer oder mündlicher Gestaltung, um nur einige aus den entsprechenden Dispositionen erwachsende Tätigkeiten anzuführen. Dabei muss nicht in der angeführten Reihenfolge vorgegangen werden, oft «erscheint» ein Problem erst durch die handwerkliche Beschäftigung am Gegenstand. Pädagogisch gesehen will die Arbeitsschule einen Gegenstand in enge Ich-Nähe bringen und dadurch eine erlebnishafte Vertiefung erreichen.

Wir haben an unsern Beispielen gesehen, dass die arbeitsschulmässige Gestaltung des Unterrichts bei den nervös-störbaren Schülern auf

mannigfache Schwierigkeiten stösst. Die gleichzeitige oder kurz aufeinanderfolgende Beanspruchung mehrerer Dispositionen führt zu neuer Erregung. Oft wirkt sich die Uebererregbarkeit nur auf einzelnen Betätigungsgebieten aus, dort, wo erhöhte Anforderungen gestellt werden: Max bei der handwerklichen Arbeit in der Werkstatt, Richard im Rechnen.

Die nachfolgende Skizze eines Lektionsverlaufs soll zeigen, wie einzelne Dispositionen beansprucht und eingesetzt werden können⁷²⁾.

Für die Dauer von zwei Stunden, meistens für einen ganzen halben Tag, steht ein einziger Gegenstand im Zentrum des Unterrichts. Die Bearbeitung des Gegenstandes geschieht in arbeitsunterrichtlicher Folge, indem unter Einhaltung einer psychologisch fundierten Reihenfolge verschiedene Leistungsdispositionen in Funktion treten. Gegenstand sei beispielsweise der Nachweis von Zucker in Früchten. Eine Nahrungstabelle gibt uns Aufschluss, dass der Mensch täglich ca. 60 gr Zucker benötigt. Niemand von uns aber isst wirklich soviel reinen Zucker. Damit ist das Problem gestellt, das nun einem roten Faden gleich den Unterricht durchzieht. Nach dem Lesen der Tabelle überlegen wir uns, wie der Mensch doch zur notwendigen Zuckerration gelangt (Lesen und Denken). Wir erinnern uns an vorhergehende Lektionen, in denen wir Stärke im Brot und in der Kartoffel fanden. Eine kurze Repetition darüber wird eingeschaltet (Gedächtnis, Einprägen). Vielleicht finden wir auch in andern Nahrungsmitteln Zucker. Je zwei Schüler zusammen führen die Versuche mit Fehlingscher Lösung an reinem Zucker und an Früchten durch (handtechnische Betätigung). Der Versuch wird während der Ausführung beobachtet, die Beobachtungen formuliert und Schlüsse gezogen (Beobachten, Sprechen, Denken). Das Ergebnis wird in wenigen klaren Sätzen festgehalten (Sprachübung). Nun wird die Versuchsanordnung ins Arbeitsblatt gezeichnet und beschriftet (Zeichnen, Einteilung und graphische Gestaltung des Arbeitsblattes). Jetzt wird das Ergebnis der Lektion mündlich wiederholt und auf das Arbeitsblatt geschrieben (Sprechen, Schreiben). Im Anschluss daran können mit dem Zuckergehalt verschiedener Nahrungsmittel Rechnungen ausgeführt werden, wobei zugleich das Neuarbeitete repetiert wird (Rechnen, Einprägen)⁷³⁾.

Mit diesem Arbeitsunterricht vermögen wir das Aufmerksamkeitsfeld auf einen Gegenstand einzugrenzen und verschiedene Dispositionen in sinnvollem Wechsel des Arbeitsrhythmus sich entfalten zu lassen. Wir halten die Mitte zwischen öder Eintönigkeit und chaotischem Wechsel der Betätigung. Durch die Beschränkung auf einen Gegenstand inner-

⁷²⁾ Der skizzierte Lektionsverlauf ist durchaus nicht als Schema zu verstehen wie etwa die fünf Formalstufen der Herbart-Zillerschen Richtung. Er stellt nur eine von verschiedenen Möglichkeiten dar.

⁷³⁾ Eine ähnliche Form des Arbeitsunterrichts hat Stieger für die Abschluss-Stufe der Volksschule ausgearbeitet. K. Stieger: Der Unterricht auf werktätiger Grundlage, Olten, 1951. Zur Theorie und Praxis des Abschlussklassenunterrichts, Hefte 1—3, Karl Stieger und Leo Weber, Rorschach, 1943.

halb eines grösseren Teils des Unterrichts, auf einen Vormittag beispielsweise, ermöglichen wir dem nervös-störbaren Schüler die notwendige Vertiefung in den Gegenstand. Den stundenplanmässig erteilten Fächerunterricht, in dem nach 45 Minuten Rechnen, 45 Minuten Geschichte, dann 45 Minuten Sprachlehre folgen, erträgt der nervös-störbare Schüler schlecht, weil in dieser kurzen Zeit Vertiefung nicht möglich wird, und weil ihn die einseitige Beanspruchung nur einzelner Dispositionen (eine Stunde schön schreiben! belastet).

Wir sahen, dass sich der nervös-störbare Schüler häufig in der momentanen Betätigung vorausgibt und sich darin erschöpft. Im Arbeitsunterricht erlebt er, dass zur Erreichung einer Leistung verschiedene Schritte notwendig sind, und dass man den ganzen Arbeitsprozess durchzusehen hat. Diese Erfahrung kann beim selbständigen Organisieren der Arbeiten behilflich sein, vor allem, wenn die Erregbarkeit bereits eine gewisse Eingrenzung erfahren hat.

Die Arbeitsschule mit ihrem Wechsel der Betätigung ermöglicht auch einen Rhythmus in der Aufmerksamkeitsintensität: Die Aufforderung zu persönlicher Stellungnahme zu etwas erfordert mehr Energie als der mündliche Unterricht im Schülergespräch, man kann einem Gespräch folgen, ohne seine ganze Aufmerksamkeit darauf richten zu müssen. Die Niederschrift eines mündlich sorgfältig vorbereiteten Textes benötigt weniger Konzentration als die eines nicht vorbereiteten. Einzelunterricht ermüdet schneller als Klassenunterricht. Es ist beim nervös-störbaren Schüler notwendig, dass wir solche Momente der geringeren Aufmerksamkeitsintensität anerkennen und sie absichtlich einführen.

Wir schneiden noch einige Einzelfragen aus dem Unterricht an.

Wie immer man den Unterricht verstehen will, immer ist bei der Betätigung mit dem Gegenstand miteingeschlossen, dass neben der Entwicklung der Dispositionen, die in Konvergenz mit dem Gegenstand treten, über den Gegenstand auch etwas «gewusst» wird, dass Kenntnisse über den Gegenstand erworben werden, die zur Verfügung stehen, wenn die Situation es fordert. Bildung bedeutet nach Stern *L e r n e n*⁷⁴⁾, d. h. beim Lernen handelt es sich um «Einstellungen, mit deren Hilfe der Mensch geistig mit den wechselnden Aufgaben des Lebens fertig wird und sich auseinandersetzt⁷⁵⁾». Solche Einstellungen sind die Kenntnisse, die durch wiederholte Darbietung erworben werden. Beim Lernen aber wird nicht nur eine Einzeldisposition eingesetzt, das Gedächtnis z. B.,

⁷⁴⁾ Der Terminus «Lernen» könnte sinngemäss für die Entfaltung aller Dispositionen verwendet werden, denn alle Entwicklung geschieht nur in der Tätigkeit, d. h. in der aktiven Auseinandersetzung mit der Aussenwelt.

⁷⁵⁾ Stern: Allgemeine Psychologie, Seite 310.

immer «ist die ganze Person mit ihren Willens-, Interessen-, Intelligenz- und Gefühlsfunktionen beteiligt. Dies alles in einer so weitgehend geordneten und durchstrukturierten Form, dass es sich in der Tat um eine recht hochstehende personale Leistung handelt⁷⁶⁾». Es sind beim Lernen und beim Lehren somit mehrere Dispositionen miteinzubeziehen. Die Intelligenz beispielsweise — Intelligenz ist bei Stern eine Rüstungsdisposition — setzen wir im Prozess des Erwerbs von Kenntnissen ein, indem das zu Lernende gegliedert wird, die Einzelteile miteinander logisch verknüpft werden, wie wir in den Abschnitten über Arbeitsschule und Anschauung skizziert haben. Inhaltlich ist die Intelligenz soweit mitbeteiligt, als wir den Sinn des zu Lernenden zu erfassen versuchen. Lernen wird so zum Verstehen, zum Sinnerfassen. Lernen ohne Sinnerfassung ist schwer. Der Sinn des zu Lernenden selber muss strukturierendes und gestaltendes Prinzip sein. Die Sinnerfassung geschieht selten schon im ersten Anhub, meistens wird Sinnverständnis erst allmählich erworben.

Es ist im Unterricht nicht immer möglich, auf die Interessen des Schülers einzugehen, denn es sind noch 20 oder 30 andere Schüler auch da mit je verschiedenen Interessen, ebenso haben Lehrpläne und Arbeitspläne verpflichtende Relevanz. Unser Unterricht ist darum häufig ein «Denken auf Kommando» (Stern), in dem die Anregung zum Denken von aussen und nicht von innen im Sinne einer Spontanhandlung kommt. Diese Tatsache können wir nicht umgehen, und wir wollen sie auch gar nicht aus der Welt schaffen, denn im Erfüllen-Können und Erfüllen-Wollen einer von aussen gesetzten Aufgabe liegt ein wesentliches Stück der Erziehung zur Arbeit; und Erziehung zur Arbeit ist unter anderem eine bedeutsame Aufgabe der Schule. Weil wir nicht immer die Interessen ansprechen können, und weil wir trotzdem lernen müssen, ist es notwendig, dass wir dem nervös-störbaren Kind zu einer brauchbaren Lerntechnik verhelfen: Wir teilen den Lernstoff in sinn-gemässe Abschnitte ein, die Wiederholung verteilen wir auf zeitlich kurze Zwischenräume, wobei wir selber die Wiederholung in verschiedener Weise gestalten, bald als stille Lektüre, bald als «Frag- und Antwortspiel» im Schülergespräch, bald als schriftliche Darstellung. Wir werden auch auf das individuelle Lerntempo Rücksicht nehmen, das beim nervös-störbaren Schüler meistens langsam ist, weil er infolge der Ablenkungen immer wieder neu ansetzen muss, was Mehrverbrauch an Zeit und Energie bedeutet. Wir üben uns auch darin, bereits in den Zustand des Vergessens übertretende Inhalte durch «umkreisendes Denken» wieder zu finden, durch Nachdenken in verwandten Gegenstandsbereichen,

⁷⁶⁾ Stern a. a. O., Seite 316.

durch assoziative Hinweise. So «zwingen» wir den nervös-störbaren Schüler für ganz kurze Zeit, eine halbe Minute vielleicht, seine Gedanken auf ein Ziel zu richten. Allmählich verlängern wir die Zeiten und erschweren die Aufgaben. Diese Art der Hilfe gelingt erst dann, wenn der Schüler bereits gelernt hat, an einem sinnlich gegebenen Gegenstand sich für bestimmte Zeit zu konzentrieren. — Sehr wertvoll sind rhythmische Uebungen. Rhythmische Eindrücke greifen auf das Gesamtverhalten über und zwingen es in die bestimmte Richtung⁷⁷, etwa Schreibübungen im Takt, Turnübungen, bei denen wir besonders auf eine rhythmische Atemregulierung achten.

Wesentlicher Bestandteil der Lerntechnik ist die Uebung. Wir haben an unsern Beispielen erkannt, dass der nervös-störbare Schüler etwas leisten möchte. Der Leistungswille ist Voraussetzung jeder Uebung. Ziel der Uebung besteht in der Geübtheit der Fähigkeiten, wobei die effektive Leistung eine sukzessive Steigerung erfährt, während die personale Leistung, also der Aufwand an Energie, geringer wird. Uebung vollzieht sich durch Wiederholung. So definiert Stern Uebung als «spezifische Leistungssteigerung durch Wiederholung von Leistung⁷⁸».

Der Unterricht übt systematisch die physischen und psychischen Fähigkeiten. In den unterrichtstechnisch als «formal» bezeichneten Fähigkeiten, Lesen, Rechnen, Schreiben, wirken verschiedene Dispositionen zu einer einheitlichen Tätigkeit zusammen. Die Verknüpfung verschiedener Dispositionen erschwert die Leistung des nervös-störbaren Schülers. Max liest nur dann gut, wenn ihm die Bedeutung des Gelesenen zum voraus verständlich ist. Wenn der Blickpunkt auf die Rechtschreibung gesetzt wird, wie in Diktaten, bleibt die Fehlerzahl geringer als in Aufsatzentwürfen, wo der Inhalt im Zentrum steht. Daher ist es notwendig, die Uebungen zu vereinfachen, sie so zu gestalten, dass nur wenige Dispositionen gleichzeitig eingesetzt werden müssen. Wo dies nicht möglich ist, wie bei Aufsätzen, da räumen wir besondere Zeit ein, damit der Schüler sich bei der Korrektur nur auf die richtige Schreibweise zu konzentrieren hat, oder bei Rechnungen berücksichtigen wir in der Nachkorrektur einmal nur die Richtigkeit der Ausrechnungen, in der zweiten Nachkorrektur nur das mathematische Problem.

Jede Leistung bedeutet Energieverbrauch, und daher setzt nach bestimmter Zeit der Betätigung der rückläufige Prozess ein, die Ermüdung. Sie vermindert die effektive Leistung, erfordert aber gleichzeitig

⁷⁷⁾ Rhythmus überträgt sich auf die ganze Person. Wir glauben, dass diese Tatsache bei der Berufswahl stark nervös-störbarer Schüler mitberücksichtigt werden sollte. Arbeiten, die in einem ausgeprägten Rhythmus ausgeführt werden müssen, an einer rhythmisch tätigen Maschine beispielsweise, wirken auf den nervös-störbaren Menschen zwingend und beruhigend.

⁷⁸⁾ Stern a. a. O., Seite 679.

vermehrten Kraftaufwand. Die Selbstbeanspruchung ist beim nervös-störbaren Schüler grösser als beim derbgesunden Kind, weshalb die Ermüdung auch früher einsetzt. In der Ermüdung versagt die Rüstungsdisposition, also gerade jene, die wir üben wollten. Wir werden daher die Übungszeiten kurz ansetzen müssen. Die Ermüdung einer Disposition strahlt auch auf die andern Dispositionen über: Ein beim Turnen ermüdetes Kind braucht längere Erholung, bis es zu geistiger Leistung befähigt ist. Wir werden uns daher bestreben müssen, eine starke Ermüdung des nervös-störbaren Schülers zu verhüten. Wir dispensieren ihn einmal unauffällig von einer Arbeit, wir «bemerkten» einmal nicht, wenn er sich nicht beteiligt und spannen ihn nach einer Weile einfach wieder in den Unterricht ein.

Nicht selten wirkt das Erlebnis der Ermüdung, die Müdigkeit, stärker als die effektive Ermüdung, d. h., der nervös-störbare Schüler fühlt sich manchmal müder als er wirklich ist. Umgekehrt spürt er oft seine effektive Ermüdung nicht, wenn er sich für etwas begeistert, wenn er etwas gerne tut. Die Freude an den Heuarbeiten lässt Max seine wirkliche Ermüdung nicht spüren, bis er beinahe zusammenbricht. Wo die Müdigkeit als Erlebnis vor der effektiven Ermüdung auftritt, da gilt es, durch Lob und Aufmunterung den Schüler anzuspornen. Niemand hat Lob und Aufmunterung so notwendig wie der nervös-störbare Schüler, denn er will ja, und er ist betrübt, dass er oft nicht kann. Wenn aber die Ermüdung fortschreitet und die Müdigkeit sich als Erlebnis nicht einstellt infolge von Freude oder Interesse, da müssen wir durch sorgfältige Beobachtungen die wirklichen Ermüdungserscheinungen feststellen und die weitere Betätigung verhindern.

Die Leistung während des Tages unterliegt einer Periodizität von Erholung und Tätigkeit. Die Leistungsfähigkeit erreicht üblicherweise in der Mitte des Vormittags ein Maximum, sinkt dann aber über Mittag zurück und erreicht im Laufe des Nachmittags einen zweiten, etwas unter dem ersten zurückliegenden Höhepunkt. Beim nervös-störbaren Schüler aber verläuft die Leistungskurve unregelmässig. Oft erreicht er gleich zu Beginn mit hohem Einsatz schon das Optimum, oft schwankt die Leistungsfähigkeit in vielen Auf- und Abbewegungen. Den Rhythmus von Schlafen und Wachen kann die Schule nicht bestimmen. Der Lehrer kann im besten Fall das Elternhaus zu bestimmten Vorkehrungen anhalten oder in einem Heim dafür besorgt sein, dass die Tagesordnung eingehalten wird, in der der Arbeits- und Pausen-Rhythmus mitbeachtet sein muss. Was aber möglich ist, das ist der Versuch, die Leistung des nervös-störbaren Schülers doch in eine bestimmte Periodizi-

tät zu bringen, vorerst mit kleinen, dann immer grösser werdenden Intervallen. Turnstunden und anstrengende Arbeiten verlegen wir beispielsweise nicht auf den Anfang des Unterrichts (vormittags oder nachmittags). Wo Turnstunden stundenplantechnisch nicht selber bestimmt werden können, wie in grösseren Schulhäusern, da muss der nervös-störbare Schüler vor Parforce-Leistungen bewahrt werden.

Mit unsern Bemühungen, die Leistungsfähigkeit des nervös-störbaren Schülers zu steigern, sind vor allem zwei Dinge nicht gemeint: Einmal erkennen wir aus der Psychologie Sterns, dass nicht eine einzelne Disposition für sich allein geübt werden kann und dass jede Disposition immer im Zusammenhang mit allen andern steht. Dies berechtigt uns auch, die Elementarisierung der Unterrichtsgegenstände und der Unterrichtsorganisation in streng getrennte Einzelfächer und Einzelstunden abzulehnen. — Zugleich haben wir erkannt, dass die Steigerung der Leistungsfähigkeit eine der wesentlichsten Aufgaben ist. Unser Unterricht stellt Möglichkeiten dazu bereit und bietet Hilfe für die Entfaltung der Fähigkeiten. Das aber ist das Prinzip der formalen Bildung. Ihr Hauptziel ist die Entwicklung aller vorhandenen Kräfte und Fähigkeiten zu einem Optimum an Leistung, das vom zukünftigen Menschen in Beruf und Gesellschaft erwartet wird. Wo die formale Bildung zum ausschliesslichen Prinzip erhoben wird, da werden zwei Dinge vernachlässigt: Einmal übersieht formale Bildung die Bedeutung der unmittelbaren Gegenwart des Kindes, indem sie sich auf ein Ziel ausrichtet, das in der Zukunft liegt, und das in seltenen Fällen vom Schüler erkannt und als Ansporn erlebt wird. Zugleich liegt dem Prinzip der formalen Bildung die Meinung zugrunde, dass die Entwicklung der Fähigkeiten an Gegenständen geschehen könne, die dem Schüler unbedeutend seien, und dass die an bestimmten Gegenständen geübten Fähigkeiten mit gleicher Wirkkraft auch an andern Gegenständen tätig sein werden.

Stern und mit ihm die ganze neuere Psychologie, insbesondere die Akt-Psychologie haben gezeigt, dass es keine Fähigkeiten «an sich» gibt, dass jede Fähigkeit in enger Verknüpfung steht mit einem Inhalt. Das Tun einerseits und das Tun von etwas und mit etwas andererseits sind ein und dasselbe. Auf den Unterricht angewendet heisst das, dass wir uns immer schon mit Gegenständen befassen, denen wir begegnen, an denen und mit denen eine Auseinandersetzung geschieht. Das, woran wir im Unterricht etwas tun, der Gegenstand, hat für den Schüler eine bestimmte Bedeutung. Zugleich unterliegt der Gegenstand selber einer ihm immanenten Gesetzlichkeit. Es geht somit nie nur um formale sondern immer

auch um *materiale Bildung*⁷⁹⁾). Aus unsern einleitenden Ausführungen wissen wir bereits, dass es sich darum handelt, die Forderungen des lebensnahen Unterrichts zu erfüllen, also Gegenstände aus dem Erlebniskreis des Schülers heranzuziehen oder sie in diesen hineinzuversetzen. Da helfen uns vorerst die Interessen des Schülers. Interesse ist immer Interesse an etwas. Darum nennt Stern die Interessen auch *Richtungsdispositionen*, sie sind auf ein Ziel gerichtet, haben Tendenzcharakter. Wir nehmen Gegenstände des Interesses mit in den Unterricht hinein. Gegenstände des Interesses sind immer schon lebensnahe Gegenstände. Max bekommt gelegentlich eine Sonderaufgabe aus dem Gegenstandsbereich der Landwirtschaft. Eine Heimschule bietet da unausschöpfliche Möglichkeiten. Kurt erhält in Lektüre und Geschichte kleine Sonderaufträge zugewiesen. Oft ist es möglich, durch einen Hinweis eine Beziehung zwischen den Gegenständen des Interesses und dem andersgearteten Gegenstände des Unterrichts zu stiften. Die Lektüre einer Biographie von Edison, die Kurts geschichtlichen Interessen entspricht, hat ihm die Aufmerksamkeit in der Elektrizitätslehre erleichtert.

Der Vorwurf an die formale Bildung, sie richte ihre Ziele nach einer idealen Zukunft, gilt für den Unterricht mit nervös-störbaren Schülern nicht. Wohl ist es auch unser Anliegen, den nervös-störbaren Schüler auf die Zukunft vorzubereiten, ihn für Beruf, Familie, Staat und Gesellschaft lebensstüchtig zu machen. Unsere Bemühungen gelten aber auch und vor allem der Gegenwart. Es ist der nervös-störbare Schüler, der jetzt und hier uns entgegentritt, der uns vor erschwerte Aufgaben stellt. Die erhöhte Erregbarkeit macht ihn jetzt und hier leidend, und sein Versagen dort, wo er eigentlich leisten will, aber nicht kann, besser gesagt, wo er versagt, trotzdem er eigentlich könnte, drückt ihn schwer und wirkt sich als gegenwärtige Beeinträchtigung seines Lebens aus. Wenn wir diesem Schüler den Weg zur Leistung ebnen, indem wir seine Fähigkeiten entwickeln helfen, dann gilt unser Tun nicht nur einer fernen Zukunft sondern der unmittelbaren Gegenwart als einer Hilfe am Leiden. Damit ergibt sich neben den bisher erörterten zentralen Aufgaben — der Beruhigung und der Steigerung der Leistungsfähigkeit —

⁷⁹⁾ Die Exponenten formaler Bildung sind Locke und Rousseau, in der Gegenwart jene Strömungen, die nur vom Kinde ausgehen und eine einseitige Psychologisierung des Unterrichts fordern. Herbart hat der materialen Bildung das Wort gesprochen. Für ihn kommt alles auf die Schaffung eines Gedankenkreises an, d. h. auf eine Fülle von geordneten materialen Vorstellungen, die dem Gesetz der Sache allein zu genügen haben. Daher erhält das Wissen in den von Herbart ausgehenden methodischen Richtungen eine grosse Bedeutung.

⁸⁰⁾ Stern unterscheidet Intelligenz und Intellekt. Intelligenz ist eine Rüstungsdisposition als Befähigtsein zu Denkvollzügen. Intellekt als Richtungsdisposition bedeutet Gerichtetsein auf geistige Dinge und Tendenz, das Erlebte denkend zu verarbeiten.

noch eine dritte: Wir müssen dem nervös-störbaren Schüler das **Erlebnis des eigenen Könnens** vermitteln.

Wir haben schon erwähnt, dass kaum ein Schüler so sehr des Lobes und der Aufmunterung bedarf wie der nervös-störbare. Wir werden damit nicht sparen. Ein Gedanke der materialen Bildungstheorie hilft uns, das Erlebnis des eigenen Könnens noch zu vertiefen. Unterricht befasst sich mit Gegenständen, die eine bestimmte Eigengesetzlichkeit aufweisen, die in erkennbaren Beziehungen und Verknüpfungen zu andern Gegenständen stehen, mit Gegenständen, die einen immanenten Sinn enthalten. Die Gesetzlichkeit und Sinnhaftigkeit besteht in relativer Unabhängigkeit vom Individuum und hat objektive Gültigkeit. Die Erfassung und das Erlebnis dieser objektiven Gesetzlichkeit ist eine wichtige Aufgabe des Unterrichts. Der nervös-störbare Schüler weist den Gegenständen in ihrer Objektivität gegenüber kaum eine Voreinstellung auf, er ist bereit und fähig, die Objektivität anzuerkennen und sich ihr zu fügen. Anders verhält er sich der Objektivität der eigenen Leistung gegenüber. Wir erinnern uns an den Aufsatz von Kurt. Er hat Angst vor dem Schnellauf und ist dann selber überrascht, dass er eine gute Zeit gegangen ist. Der nervös-störbare Schüler misstraut sich selber, er wagt die Leistung nicht, auch dort, wo er könnte. Das heisst, er gelangt relativ leicht zur Anerkennung der gegenständlichen Objektivität, nicht aber zur Objektivität der eigenen Leistungsfähigkeit gegenüber. Er beschäftigt sich zufolge der vielen Erlebnisse des Versagens zu sehr mit sich selber. Wir versuchen nun, ihn von sich selber abzulenken, indem wir uns intensiv mit dem Gegenstand beschäftigen. Wir lassen den Gegenstand in seiner objektiven Gültigkeit erleben und entwickeln langsam im Schüler eine objektive Denkweise⁸¹⁾. Die Objektivität, die der Schüler dem Gegenstand gegenüber einnimmt, muss auch auf die eigenen Leistungen übertragen werden. Wir machen die guten Leistungen des Schülers selber zum Gegenstand und zeigen dessen Qualitäten auf, indem wir den Arbeitsvorgang noch einmal durchgehen und die einzelnen qualitativen Momente hervorheben, z. B. die gute Schrift, Einhaltung der Ordnung, Gestaltung und Platzverteilung, Nachweis eines richtigen oder originellen Gedankenganges usw. Wo es ohne Denunzierung des Kameraden möglich ist, vergleichen wir dessen schlechtere Leistungen mit der eigenen. Anhand von guten Arbeiten zeigen wir dem nervös-störbaren Schüler seine wirkliche Leistungsfähigkeit. Es handelt sich dann nicht mehr nur um ein Lob, das ihn zwar im Augenblick auch freut und ihm Mut macht,

⁸¹⁾ Das Problem der objektiven Einstellung zum Gegenstand wird uns ausführlicher bei der Besprechung der Schüler mit psychopathischen Zügen beschäftigen.

dem Schüler wird so das Erlebnis des Selber-Könnens. Minderwertige Leistungen — gemessen am Klassendurchschnitt — lassen wir unbeachtet, d. h., wir bewerten sie sachlich und verlangen entsprechende Korrekturen, aber wir forschen nicht mit dem Schüler zusammen nach dem Grund der schlechten Leistung.

Wir haben somit drei besondere Erziehungs- und Bildungsaufgaben beim nervös-störbaren Schüler erkannt: Beruhigung, Steigerung der Leistungsfähigkeit und Erlebnis des eigenen Könnens. Wir vermögen selbstverständlich damit nicht die nervöse Störbarkeit als solche zu heilen, soweit sie biologisch bedingt ist. Wir vermögen aber die nervöse Störbarkeit einzugrenzen und dem Schüler Vertrauen zu sich selber zu schaffen.

II. Schüler mit psychopathischen Zügen

1. ZUM BEGRIFF DER PSYCHOPATHIE.

Der Begriff der Psychopathie ist stark umstritten. Er reicht vom Versuch einer streng wissenschaftlichen Umschreibung und Abgrenzung bis zum schimpfwortartigen Gebrauch des Ausdrucks. Schon daraus erhellt die Schwierigkeit, eine pädagogisch brauchbare Bestimmung zu finden.

Viele Heilpädagogen bezeichnen ausser den eindeutig diagnostizierbaren Geisteskrankheiten alle Abweichungen von der Norm als Psychopathien. Unter den Psychopathiebegriff Dürings⁸²⁾ fallen beispielsweise auch Schwachsinn, Epilepsie, Neurasthenie und Hysterie. Eine «degenerative, psychopathische Konstitution» bedeutet somit jede auf Vererbung beruhende «Entartung». So sagt er über Schwachsinn: «Ein noch erziehbarer Schwachsinn, Debilität, Imbezillität sind Psychopathien, seelische Minderwertigkeiten⁸³⁾». Ein derart umfassender Begriff, der eher Sammelname als Begriff ist, taugt pädagogisch wenig.

Die Mehrzahl der Forscher nimmt Schwachsinn, ja überhaupt den Anteil der Intelligenz an der Entwicklung aus dem Psychopathiebegriff aus: Schneider, Ziehen, Homburger, Hanselmann, Allers⁸⁴⁾.

Die Bestimmung der Psychopathie als ein Abweichen von der Norm halten mit Düring auch Schneider, Homburger und Bleuler aufrecht.

⁸²⁾ Düring: Grundlagen und Grundzüge der Heilpädagogik, Zürich, 1925.

⁸³⁾ Düring: a. a. O., Seite 208.

⁸⁴⁾ Schneider K.: Die psychopathischen Persönlichkeiten, Wien, 1946.

Ziehen: Die Geisteskrankheiten, einschliesslich des Schwachsinn und die psychopathischen Konstitutionen im Kindesalter, Berlin 26.

Homburger: Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters, Berlin 25.

Hanselmann: Einführung in die Heilpädagogik, Zürich 33. Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung, Zürich 41.

Allers: Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters, Köln 37.

Für Bleuler bedeutet Psychopathie ein Sammelname für alles, was von der Norm abweicht im Sinne affektiver Eigentümlichkeiten⁸⁵⁾. Abweichen von der Norm setzt aber voraus, dass wir eine klar umschriebene Bestimmung dessen besitzen, was Norm ist. Diese aber fehlt bis heute. Wohl gibt es, wie wir in der Einleitung ausgeführt haben, eine soziologische Norm, die besagt, was jetzt und hier Gültigkeit besitzt. Wir haben aber dort schon gesehen, dass wir mit der Festsetzung der soziologischen «Normalität» wenig pädagogische Hilfe erhalten und vor allem keine umschriebene Bestimmung von Psychopathie bekommen, da auch nervös-störbare Schüler und verwahrloste Kinder von der Norm abweichen und aus der Öffentlichkeit entfernt werden.

Die Ablösung von der Norm wird deutlicher gefasst, wenn Psychopathie als Uebergang von Gesundheit zu Geisteskrankheit bezeichnet wird. Psychopathien sind «Grenzfälle zwischen geistiger Krankheit und geistiger Gesundheit», sagt Scholz⁸⁶⁾. Seine Meinung teilen auch Ziehen, Homburger, Bleuler und Kraepelin. Auch hier fehlt eine strenge Norm von «krank» und «gesund», und damit wird auch der Psychopathiebegriff zu unbestimmt. Allers, Hanselmann und Schneider lehnen daher die Bestimmung der Psychopathie als «Grenzgebiet» ab. Schneider schränkt den Begriff der Krankheit streng auf den somatischen Bereich ein und wendet sich gegen jede Uebertragung des Begriffs ins Soziale oder Psychologische: «Krankheit gibt es nur im Körperlichen, und eine krankhafte seelische Erscheinung ist für uns ausschliesslich eine solche, deren Dasein durch krankhafte Veränderungen des Leibes bedingt ist⁸⁷⁾».

In der psychologischen Betrachtung sind sich die meisten Heilpädagogen darin einig, dass es sich bei der Psychopathie um eine Disharmonie der seelischen Funktionen handelt. Hanselmann⁸⁸⁾ definiert: «Unter einer psychopathischen Konstitution verstehen wir: ... vorwiegend eine dauernde Sonderbeschaffenheit des Gefühls-Antriebs-Willenslebens⁸⁹⁾».

Auch die *Neurose* kann sich als Disharmonie in der psychischen Verfassung äussern. Tatsächlich bringt Kurt Schneider die Neurose in

⁸⁵⁾ Bleuler: Lehrbuch der Psychiatrie, Seite 354, zit. bei Hanselmann, Einführung, Seite 278.

⁸⁶⁾ Scholz: Anomale Kinder, Berlin, 1922, Seite 123.

⁸⁷⁾ Schneider a. a. O., Seite 9.

⁸⁸⁾ Hanselmann: Theorie . . ., Seite 123.

⁸⁹⁾ In der Definition von Kraepelin, zitiert bei Schneider a. a. O., Seite 5, sind die wichtigsten Merkmale der Psychopathie enthalten, wie sie in der heilpädagogischen Literatur bis vor kurzem diskutiert wurden: «Psychopathen sind teils unentwickelte Vorstufen wirklicher Psychosen» teils «missratene Persönlichkeiten», deren Ausbildung durch ungünstige Vererbungseinflüsse, Keimschädigungen oder sonstige früh einwirkende Hemmungen gestört worden ist. «Wenn sich ihre Mängel im wesentlichen auf das Gemütsleben und die Willensanlage beschränken, bezeichnen wir sie als Psychopathen.»

enge Beziehung zur psychopathischen Persönlichkeit, wenn er schreibt, er wolle «möglichst viele abnorme seelische Aeusserungsformen auf bestimmte psychopathische Persönlichkeiten zurückführen, so vor allem die Neurosen⁹⁰⁾». Allers lehnt den Begriff der Psychopathie überhaupt ab und ersetzt ihn durch Charakterabwegigkeit, gerade weil eine Trennung von Psychopathie und Neurose nicht möglich sei, und weil der Begriff Psychopathie zu einem pädagogischen Pessimismus führe⁹¹⁾. Er schreibt: «Am deutlichsten zeigt sich die Wesensgleichheit von Neurose und Charakterabwegigkeit bei der Schwererziehbarkeit⁹²⁾» oder «... Charakterabwegigkeiten, unter denen wir also unterschiedslos die als Schwererziehbarkeit, Neurose oder Psychopathie usw. bezeichneten Zustandbilder verstanden haben wollen⁹³⁾». Charakterabwegigkeit bedeutet bei Allers einmal eine ungenügende Aktualisierung der individuellen Wertmöglichkeiten, dann auch Abwegigkeit des Charakters als Abweichen von «der Form der Formel der Beziehung zwischen Person und Welt⁹⁴⁾». — Diese vagen Bestimmungen befriedigen wenig, obwohl sie in ihrer Weitmaschigkeit dem Einzelfall gerecht zu werden vermögen. Wir erwarten jedoch schon in der begrifflichen Bestimmung einen Hinweis auf das notwendige pädagogische Verhalten.

Eine Möglichkeit, Neurose und Psychopathie zu trennen, besteht in der Annahme einer *vererbten* Disharmonie bei *Psychopathie* und einer durch ein Trauma erworbenen Disharmonie bei Neurose. Sollte aber Hanselmann mit seiner Meinung recht haben, dass eine Neurose nur auf dem Boden einer vererbten neuropathischen Konstitution entstehen kann, so fiel auch diese Untersuchungsmöglichkeit dahin⁹⁵⁾. Die Frage nach der Vererbung ist in der Psychopathie-Diskussion der Gegenwart vorwiegend im obigen Sinne gelöst worden. Ziehen, Scholz, Homburger, Düring, Schneider, Hanselmann sprechen von «Psychopathischer Konstitution» und meinen eine anlagemässige Disharmonie des seelischen Lebens. Damit führen sie — pädagogisch gesehen — eine unabänderliche Komponente ein. Zweifellos gibt es auf Vererbung basierende, seelische Gleichgewichtsstörungen. Eine vorgefundene Disharmonie als anlagemässig zu bezeichnen, ist aber in den seltensten Fällen möglich, es bedürfte umfangreicher Stammbaumd Forschungen. Anlagemässige Disharmonie könnte zudem erst nach dem Misslingen aller nur möglichen erzieherischen Versuche festgestellt werden. Auch dann noch

90) Schneider: a. a. O., Seite 19.

91) Allers: a. a. O., Seite 136.

92) Allers: a. a. O., Seite 161.

93) Allers: a. a. O., Seite 166.

94) Allers: a. a. O., Seite 179.

95) Hanselmann: Theorie . . ., Seite 119.

würde uns die Diagnose: «Anlagemässige psychopathische Konstitution» wenig helfen, denn irgendwo und in irgend einer Gemeinschaft muss das betreffende Kind leben, auf irgend eine Art muss eine Anpassung vollzogen werden, was nichts anderes besagt, als dass doch Erziehung notwendig und unumgänglich ist. «Wir sind daher als Erzieher niemals bereit, vor einer anlagemässigen Gefährdung zu kapitulieren, wir sind aber als Heilpädagogen jederzeit bereit, eine Begrenzung und Beschränkung der erzieherischen Möglichkeiten in Kauf zu nehmen und ganz einfach zu fragen, was innerhalb der engeren Grenzen trotzdem noch möglich sei⁹⁶⁾.»

Den Begriff der Konstitution können wir beibehalten und darunter mit Tramer eine über längere Zeit anhaltende, charakterliche Verhaltensweise verstehen.

Eine pädagogisch wertvolle Erweiterung finden wir bei K. Schneider⁹⁷⁾. Er versteht unter Persönlichkeit eines Menschen «das Ganze seines Fühlens und Wertens, Strebens und Wollens» und definiert: «Psychopathische Persönlichkeiten sind solche abnorme Persönlichkeiten, die an ihrer Abnormalität leiden oder unter deren Abnormalität die Gesellschaft leidet⁹⁸⁾.» Das Leiden an sich selber und das Leiden der Gesellschaft am psychopathischen Menschen ist das Pädagogisch-Bedeutsame.

Moor⁹⁹⁾ hält eine Beeinträchtigung des geistigen Lebens als einer Beeinträchtigung der harmonischen Dynamik zwischen Wollen und Empfänglichkeit des Gemütes für den pädagogisch bedeutsamen Zug der Psychopathie. Psychopathen sind Menschen, die jederzeit «einen Teil der verfügbaren Energie dafür aufwenden müssen, eine stets vorhandene, innere Gleichgewichtsstörung auszugleichen, ein unvermeidliches Leid an sich innerlich zu verarbeiten, eine Einstellung dazu zu finden und aufrecht zu erhalten». Zur Psychopathie aber kommt es erst, wenn die zum Ausgleich der Disharmonie notwendigen Gegenkräfte fehlen oder ungenügend vorhanden sind.

Aus diesen theoretischen Erörterungen können wir schliessen, dass wir bis heute noch keinen wissenschaftlich geklärten und einheitlichen Begriff von Psychopathie besitzen¹⁰⁰⁾.

Wenn wir trotzdem vom «Schüler mit psychopathischen Zügen» sprechen, halten wir uns in grossen Zügen an die wertvollen Bestimmungen der zuletzt angeführten Autoren. Wir denken dabei an Schüler, die lang-

⁹⁶⁾ Moor: Umwelt, Mitwelt, Heimat, Albi, 1947, Seite 115.

⁹⁷⁾ Schneider: a. a. O., Seite 1.

⁹⁸⁾ Schneider: a. a. O., Seite 3.

⁹⁹⁾ Moor: Theoretische Grundlegung einer Heilpädagogischen Psychologie, Bern 43, Seite 87.

¹⁰⁰⁾ Der bedenkenlose Gebrauch des Ausdrucks «Psychopath» in moralischer Wertung ist wissenschaftlich nicht gerechtfertigt und bedeutet eine beleidigende Taktlosigkeit.

andauernde Erziehungsschwierigkeiten bereiten, bedingt durch disharmonische Charakterzüge oder durch seelische Schwächlichkeit, unter denen sie selber leiden, mit denen sie allein nicht fertig werden; wir denken an Schüler, mit denen infolge ihrer charakterlichen Eigenheiten eine tragende Gemeinschaft nicht zustande kommt oder immer wieder zerstört wird. Der psychopathische Zug bedeutet immer auch eine Beeinträchtigung der geistigen Reife.

Häufig äussert sich die psychopathische Verhaltensweise in einem oder in mehreren hervorstechenden Zügen. Darin liegt auch die Möglichkeit einer Typologie. Schneider führt beispielsweise folgende Typen von Psychopathen an: Hyperthymische, Depressive, Selbstunsichere, Fanatische, Geltungsbedürftige, Stimmungslabile, Explosible, Gemütlose, Willenlose, Asthenische. — Wir halten uns nicht an eine Typologie, weil eine jede verabsolutiert und Vorentscheide fällt¹⁰¹). Wir wollen in paradigmatischer Art einige wenige Beispiele nur uns vornehmen und daran die Wirkung psychopathischer Züge in der Schule feststellen und nach den notwendigen erzieherischen und unterrichtlichen Massnahmen suchen.

2. O T H M A R : PSYCHISCHE UND PHYSISCHE SCHWÄCHLICHKEIT

Wir haben Othmar schon bei den Beispielen von Schwererziehbarkeit in der Einleitung angeführt und dort die äusseren Daten geschildert (Seite 20). Zur Ergänzung geben wir den Lebenslauf wieder, den Othmar nach mehrmonatigem Aufenthalt in unserem Heim geschrieben hat.

«Mein Lebenslauf:

Geboren bin ich in B. im Kt. Freiburg. Mein Geburtsdatum ist am 9. Juni 19... Am andern Tag darauf bin ich getauft worden. Meine Eltern gaben mir den Namen M. R. Einen Vater habe ich nicht. Mich tat die Mutter sofort nach St. und von dort nach L. Ich blieb, bis ich etwa 1½ Jahre alt war. Dann holten mich Leute, und ich kam nach L. bei E., wo ich jetzt bin. Diese Pflegeeltern heissen M. Sie taufte mich um, und jetzt heisse ich O. M. Die rechte Mutter ist stumm und in einem Heim. Ich bin sehr froh, dass ich so bei guten Pflegeeltern bin. Ich habe es schön wie nicht manches Kind. In der Schule habe ich es schwer, denn ich lerne schwer. Ich musste 1 mal sitzen bleiben in der 4. Klasse. Als ich 13 Jahre alt war, musste ich fort von zu Hause, weil

¹⁰¹⁾ Auch eine Typologie beschreibt nur phänotypische, nicht genotypische Zusammenhänge. Darum ist eine psychopathische Konstitution im Sinne der Vererbung auch vom Standpunkt der Typologie aus nicht mit zwingender Sicherheit feststellbar. Schultz-Henke behält den Psychopathiebegriff von Kurt Schneider bei, unter dem Vorbehalt aber, dass Schneider das anlagemässige Moment zu sehr in den Vordergrund stelle, was notwendig einen therapeutischen Pessimismus zur Folge habe. Nach dem heutigen Stand der Forschung müsse der neurosen-psychologische Standpunkt eingenommen werden und der Ausdruck «Psychopathie» dürfte nur mehr in Anführungszeichen gesetzt werden. Schultz-Henke: Lehrbuch der analytischen Psychotherapie, Seiten 298—308, Thieme-Verlag, Stuttgart, 1951.

ich ein Lausbub war. Jetzt nehme ich mir fest vor, den Eltern zu gehorchen. Ich werde auch einen Beruf erlernen wollen. Ich studiere immer, Schuhmacher werden zu wollen. Zu Hause flickte ich die Schuhe selber, wenn es nichts Schlimmes ist. Ich hoffe, ich werde es erlernen können, was ich will. Es wäre einen schönen Beruf für mich, weil ich nicht schwer tragen darf.»

Othmar ist von schwächlicher physischer Konstitution, er scheint zwei bis drei Jahre jünger als er wirklich ist. Er geht leicht gebeugt, und weil er nicht nur kraftlos scheint, sondern es auch ist, wird er oft und «mit Vorliebe» von den kleinsten Unterschülern überwältigt.

In einer Unterredung berichtet Othmar auf die Frage nach der Schule: «Der Lehrer mochte mich einfach nicht, er verschupfte mich immer und nahm mich nie dran. Der Lehrer sagte manchmal ‚M. pack zusammen‘, ohne dass ich etwas gemacht habe.»

Ueber seine Versetzung ins Heim gibt er folgende Auskunft, die mit den Berichten übereinstimmt. Er habe sich von Knaben verführen lassen, diese stahlen jeweiligen Arbeitern in einer Kiesgrube das Znünibier, wobei Othmar Wache zu stehen hatte und dabei oft erwischt wurde. Die Kameraden hätten ihm manchmal auch eine Flasche Bier gebracht, aber er habe sie immer ausgeleert. Auch demolierte er auf deren Geheiss Isolationsglocken an der Transformatorenstation, und wieder wurde er ertappt.

Beobachtungen aus dem Unterricht:

Sprache: Othmar spricht zimperlich und mit weicher Aussprache. Er muss immer aufgefordert werden, lauter zu sprechen, damit ihn die Kameraden verstehen, er möchte am liebsten nur mit dem Lehrer allein sprechen.

Othmar liest zusammenhängend und fließend. Er versteht auch meistens, worum es sich handelt, er erfasst wohl den Inhalt der Lektüre, nicht aber den Gehalt. Oft träumt er vor sich hin und verliert dann die Zusammenhänge.

Rechnen: Auch im Rechnen zeigt sich ein ähnliches Bild. Er versteht rechnerische Probleme, aber die Ausführungen in schriftlicher Darstellung oder in der formalen Ausrechnung ergeben immer schwache Leistungen. Er arbeitet langsam, ist meist der letzte der Klasse und begeht viele Fehler. Hat er einmal einen Fehler gemacht, dann wird dieser ihm gleich zur Gewohnheit. So kann er beispielsweise mehreremale perseverierend rechnen $7 \times 8 = 57$.

Realien: In Geschichte und Naturlehre bemüht sich Othmar sichtbar. Man spürt, dass er arbeiten will, aber er kann nicht folgen, die Kraft reicht nicht hin. Das Resultat ist dann nicht selten wie folgendes: In einem kurzen Bericht, der als Repetition und als Ausdrucksübung gemeint war, schreibt Othmar: «Die Markgenossenschaften der Waldstätte schlossen den Bund der Eidgenossen zum Schutz der Oesterreicher.» ... «Die Markgenossenschaften wurden von den freien Bauern unterdrückt.»

Auch in Geographie muss Othmar immer wieder aufgerufen und herangenommen werden, sonst verliert er den Faden.

Die Entstehung der Passatwinde versteht er nicht. Er gibt sein Nichtverstehen aber zu und kommt immer wieder fragen, bis er begreift.

Turnen: Othmar spricht davon, er sei lange krank gewesen und dürfe nicht spielen und nicht turnen. Er erwähnt das immer wieder. Othmar übt trotzdem in der Freizeit Weitsprünge. Es bestand tatsächlich ein Turnverbot, das der Arzt dann wieder aufhob. Trotz seines tapferen Einsatzes bringt er es nicht zu vergleichbaren Leistungen.

Die Schwimmprüfung gelingt ihm ordentlich. Nun freut er sich.

Zeichnen: Othmar beobachtet exakt und weiss das Beobachtete darzustellen. Die Strichführung ist zimperlich, die graphische Auffassung gut.

Handtechnische Arbeiten: Othmar arbeitet unexakt, obwohl er sich Mühe gibt. Für Holzarbeiten ist er zu schwächlich, er kann die Werkzeuge nicht führen.

Alle schriftlichen Arbeiten weisen qualitativ befriedigende Leistungen auf. Othmar arbeitet aber langsam, es fehlt ihm am nötigen Schwung. Selbständige Arbeiten bringt Othmar noch nicht zustande. Er wählt beispielsweise Geographie als Freifach, findet aber keinen eigenen Weg, jeder Schritt muss ihm vorgezeigt werden, selbst einschlägige Abschnitte in Büchern kann er nicht selber suchen.

Die Hefte sind sauber und sorgfältig geführt, kein Flecklein findet sich. Sie wirken aber fade und unpersönlich.

Im mündlichen Unterricht ist Othmar gehemmt. Er wagt nicht, sich hervorzutun. Was er beiträgt zum Unterricht sind meistens nur oberflächlich wahrgenommene Sinnesdaten, keine Urteile, keine Stellungnahme, keine Kritik, keine Beziehung zu etwas anderem.

Die Aufsätze zeigen das gleiche Bild: Aufzählung äusserer Geschehnisse — in logischer Determination — aber ohne innere Beteiligung.

In der Klassengemeinschaft «schwimmt» Othmar einfach mit. Er unternimmt nichts aktiv, ist aber auch kein Spielverderber. In der Pause sitzt er am liebsten auf einer Bank, schaut zu, wie andere Jassen oder Ballspielen. Er selber spielt nicht mit, höchstens mit Kameraden der Unterstufe.

Ich habe Othmar seinem Bankkameraden, einem ruhigen und einsichtigen Knaben, zur Betreuung übergeben. Er hilft ihm bei den Schularbeiten und steht ihm auch im Heimbetrieb bei. Es kommt aber nicht zu einer Freundschaft. Das Verhältnis ist zu einseitig; Othmar ist immer nur der Nehmende, der Kamerad der Gebende.

Charakteristik und Interpretation

Othmar weist viele ähnliche Züge auf wie Kurt, Richard und Max: Einmal finden wir eine verminderte Leistungsfähigkeit, die bei Othmar der eines 11-jährigen gleich kommt. Dann fällt eine Art Interesselosigkeit auf, die bei den nervös-störbaren Schülern als Reaktion auf die Angst vor verpflichtenden Leistungen entstand. Und ebenso erkennen wir in beiden Fällen eine stark eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit. Aber gerade aus der Andersartigkeit der jeweiligen Konzentrations-

schwäche erkennen wir, dass der Grund dazu nicht derselbe ist. Unsere nervös-störbaren Schüler liessen sich von kleinen Reizen ablenken: ein Blatt, das sich verschoben hat, der Hemdkragen, der etwas zu eng ist, ein Kamerad, der irgendwo aufsteht, eine Türe, die geschlossen wird. Die Abgelenktheit besteht darin, dass der Veranlassungsgrund zur Ablenkung gleichzeitig für eine bestimmte Zeit der Gegenstand der Aufmerksamkeit wird: die Schüler spielen mit der Feder auf der Bank, sie nesteln an ihren Kleidern herum. Nicht so bei Othmar. Wenn er sich ablenken lässt, beschäftigt er sich mit nichts, er spielt nicht mit einem Gegenstand zwischen den Fingern oder beobachtet etwas, was ausserhalb des Unterrichts vor sich geht. Othmar träumt vor sich hin. Nicht eine Erregbarkeit, nicht eine Störung von aussen lenkt ihn ab, ihm fehlt ganz einfach die Kraft, eine Aufgabe durchzuhalten. Wir werden bei der Betrachtung der speziellen unterrichtlichen Aufgabe darauf zurückkommen.

Das Fehlen der vitalen Energie zeigt sich schon physisch, wenn Othmar von vielen Unterschülern überwältigt werden kann. Die Kraft reicht ihm nicht, Anforderungen zu erfüllen, die erwartet werden sollten, so die formale Ausführung einer verstandenen Rechnungsaufgabe, das Folgenkönnen bei der Lektüre. Othmar arbeitet auch langsam. Obwohl er sich bemüht — und dies ist wichtig —, gelingt das Verständnis in den Realien nicht, im Turnen reicht es nicht zu vergleichbaren Leistungen.

Seine schwächliche Vitalität bestimmt ihn auch in der Gemeinschaft zur Rolle des blossen Mitläufers. Es gebricht ihm sogar an Kraft, irgend einmal Spielverderber zu sein. Nicht zu verwundern, dass die Verführung zu Hause durch jene Kameraden leicht gelang und Othmar zum Spielball übler Streiche anderer wurde, was ihm wohl auch die Abneigung des Lehrers eintrug¹⁰²⁾. Und doch hätte man einsehen müssen, dass Othmars Einsichtsfähigkeit nicht einmal die persönlichen Folgen, geschweige die moralische Bedeutung dessen erkannte, wozu ihn die Kameraden anhielten. Wenn selbst dargebotene Sinngehalte objektiver Natur, wie sie im Realunterricht erarbeitet werden, kein Verständnis wecken, wie hätten in Othmar moralische Bedenken wach werden und derart stark werden sollen, dass er der Versuchung widerstanden hätte?

¹⁰²⁾ Wir können die Richtigkeit der Aussagen Othmars über den Lehrer nicht nachprüfen. Die Aussagen scheinen nicht sehr glaubwürdig zu sein. So wie Othmar hinter dem ärztlichen Zeugnis seine turnerische Unfähigkeit verdecken will, so könnte er sein unterrichtliches Versagen hinter vorgetäuschte Abneigung seitens des Lehrers verbergen wollen. Andererseits begegnen wir in Erziehungsfragen auch bei Erwachsenen nicht selten einem transduktiven, Denken: Othmar versagt vollkommen im Unterricht. Bei den angeführten Streichen aber beteiligt er sich doch, dazu ist er nicht zu dumm. Also geht sein unterrichtliches Versagen nur auf Faulheit zurück.

Ja, er bringt sich selber um den letzten Rest eines «Gewinnes» aus seinen Streichen, indem er das Bier ausleert, das ihm die andern bringen.

Die schwächliche Vitalität bewirkt *G e h e m m t h e i t*, die wir besonders im mündlichen Unterricht feststellen. Er weiss um sein Nichtkönnen und zieht sich in sich selbst zurück. Auch berechnete Ansprüche an die Gemeinschaft hält er zurück: Einen guten Platz am Arbeitstisch tritt er sofort an einen andern ab, ohne dass der Kamerad es verlangt. Umgekehrt leistet er auch nichts für eine Gemeinschaft. Wohl benötigt er einen Freund. Der Freund soll sich seiner annehmen, soll ihm helfen. Dass aber auch er eine Gegenbezeugung seiner Freundschaft zu bieten hätte, das reicht über seine Kraft.

Es liesse sich somit der Unterschied zwischen den nervös-störbaren Schülern und Othmar wortspielhaft so ausdrücken: Jene könnten, wenn die nervöse Störbarkeit sie nicht behinderte. Othmar möchte auch wie jene, aber er kann schon nicht wollen, da ihm die Kräfte fehlen.

Othmar will. Das sehen wir deutlich. Er bemüht sich im Unterricht. Seinem Wollen-wollen, wenn wir es so sagen dürfen, kommt auch eine gut durchschnittliche Intelligenz zu Hilfe. Er erfasst das Inhaltliche des Gelesenen, seine Aufsätze weisen logische Determination auf wie auch die Schilderung seines Lebenslaufes. Es ist nicht ein verworrenes, unstetes Denken, wie wir es bei Richard und Max antrafen. Othmar versteht auch rechnerische Probleme, wenn sie kurz dargeboten werden und keine längere Betätigung benötigen. Auch die scharfe Beobachtungsgabe unterscheidet ihn von den nervös-störbaren Schülern.

Intelligenz steht zur Verfügung, auch der Wille, etwas zu leisten, liegt vor. Und doch ersteht vor uns das Bild eines kraftlosen, schwächlichen Knaben. Darin liegt auch die Berechtigung, Othmar hier bei den Schülern mit vorwiegend psychopathischen Zügen anzuführen. Othmars schwächliche psychische und physische Energie vermag die latenten Fähigkeiten nicht einzusetzen. In der Folge verkümmert seine intellektuelle Leistungsfähigkeit, sein Wille dringt nicht durch, und sein Gemüt verpasst die Möglichkeiten zur Aufnahme von Gehalten. Auch dort, wo ihn etwas freut, wie die Freundschaft des Bankkameraden oder der gute Abschluss der Schwimmprüfung, da ist es, wie wenn die Freude nach kurzen Momenten wieder versickert, bevor sie Anregung zu einem Tun werden kann. Im Sinne von Kurt Schneider dürfen wir von psychopathischen Zügen sprechen, insofern die Divergenz zwischen dem tatsächlich Können und dem Wissen um das Nichtkönnen einerseits und der Anstrengung und Bemühung andererseits zum «Leiden an sich selbst» wird.

Die schulischen und unterrichtlichen Sonderaufgaben

Versuchen wir uns die schulische und die unterrichtliche Aufgabe klar zu machen, dann ergeben sich auch wieder Parallelen zu den nervös-störbaren Schülern. Wiederum geht das Versagen im Unterricht nicht zurück auf ein moralisches Verschulden im Sinne des oft verwendeten Ausspruchs: «Er könnte schon, wenn er nur wollte». Wir müssten sagen, er könnte schon, wenn er nur wollen könnte. Wiederum ist der Grund der geringen Leistungsfähigkeit nicht Gleichgültigkeit oder Faulheit. Unsere Aufgabe wird sich also auch hier wie dort nicht nach Strenge und Zwang, sondern nach Hilfe und Aufmunterung ausrichten, und wir werden auch mit ähnlichen didaktischen Massnahmen die vorliegenden Fähigkeiten zu entfalten versuchen.

Methodisch haben wir die Unterrichts-Gegenstände in kleinere, relativ selbständige Teil-Ganzheiten aufzuteilen und die Ablösung von der Anschauung langsam zu vollziehen. Das Verständnis eines Gegenstandes zu erlangen bedeutet grösstenteils eine Aufgabe. Als Aufgabe weist sie eine gewisse Geschlossenheit auf, zu deren Verständnis eine kontinuierliche Betätigung notwendig ist, denn nur was relative Geschlossenheit, was gedankliche oder gemüthafte Ganzheit, was Sinnzusammenhang ist, kann verstanden werden. Die Kontinuität dieser Betätigung bricht beim nervös-störbaren Schüler ab, weil plötzlich ganz andere Gegebenheiten in die Betätigung eindringen. Bei Othmar bricht die Kontinuität ab, weil es ihm an physischer und psychischer Kraft gebricht, sie durchzuhalten. Darum stellt sich seine Unkonzentriertheit nicht als ein Sich-Beschäftigen mit etwas anderem dar sondern als ein Versickern der Kraft und damit als ein Träumen. Das heisst, der Gedankengang bricht ab und überlässt sich dem ungeordneten Kommen und Gehen von Vorstellungen. Deshalb müssen wir im Unterricht die Ganzheit des Gegenstandes in Teil-Ganzheiten auflösen, indem wir nach logisch begründeten Gliederungspunkten suchen. Immer dann, wenn wir bei einem neuen Gliederungspunkt angelangt sind, müssen wir das Verständnis kontrollieren und eine kleine Pause einschalten oder die Aufmerksamkeitsintensität mindestens für einige Zeit zurücknehmen, damit für die kommende Teil-Ganzheit wieder neue Energie verfügbar wird. Die angeführten Sätze aus dem geschichtlichen Bericht zeigen, dass das Sinnverständnis nicht zustande kam und dass die Verwechslungen gerade an den Gliederungspunkten erfolgten: Othmar verwechselte die Begriffe Markgenossenschaft, freie Bauern und Oesterreicher, also gerade die notwendigen Gliederungspunkte in der Sinnganzheit des Gegenstandes, die in den rea-

len, historisch gegebenen Beziehungen zwischen den genannten Gegebenheiten liegt.

Die unterrichtlichen Schwierigkeiten bestehen somit nicht in einer primären Voreinstellung dem Gegenstand gegenüber sondern in der zu früh abbrechenden Kontinuität und damit in der Erschwerung der adaequanten Erfassung des Gegenstandes. Eine Voreinstellung ergibt sich jedoch auch sekundär, indem einerseits die Unfähigkeit zur adaequanten Erfassung und andererseits das Erleben des Versagens zu Gleichgültigkeit, zu inaktiver Einstellung, zu «Interesselosigkeit», ja zu Angst vor der Begegnung führt. Die Aufteilung in Teil-Ganzheiten bezweckt wie bei den nervös-störbaren Schülern die Erhaltung der Kontinuität, aber nicht um ablenkenden Gegenständen gleichsam keine Zeit, keinen Einfluss zu gewähren, sondern um das klare Sinnverständnis in den vorerst kleinen und wenig Energie erheischenden Bereichen zu ermöglichen, um dann nachher fortfahren zu können.

Es muss gelingen, Othmar zur Einsicht in die objektive Leistungsfähigkeit zu bringen, sodass er es nicht mehr nötig hat, sich hinter einem Arztzeugnis zu verbergen. Da Othmar eine gute Intelligenz zur Verfügung steht, gelingt dies nicht schwer. Diese Objektivität, die auch schon im Lebenslauf zutage tritt (er anerkennt, dass er bei den Pflegeeltern gut aufgehoben war; er weiss, dass er in der Schule Mühe hat), versuchen wir umzuschalten auf das ganze Denken und Verhalten. So, dass er seinen Berufswunsch, Schuhmacher zu werden, nicht nur beibehält, «weil er nicht schwer tragen kann», sondern dass er den Berufswunsch zu realisieren versucht, sich damit ein Ziel setzt, und zwar ein Ziel, das er auch bei seiner vitalen Schwäche noch zu erreichen vermag.

Wir versuchen, die mögliche Objektivität auch auf sein Verhältnis zur Gemeinschaft überzuleiten:

Die Verteilung der verschiedenen Schulämtdchen ist Sache des Klassenrates. Die Schüler im Klassenrat wollen Othmar umgehen: «Er kann doch nichts, er macht doch nichts recht, der Schlampi!» Ich greife ein und lasse ihm das Aemtdchen der Blumenbesorgung übertragen mit dem Hinweis, dass wir es doch einmal probieren wollen. Othmar führt sein Aemtdchen ordentlich aus. Nach einiger Zeit versuchen wir, ihm zu erklären, dass er die Blumen nicht für sich besorge, dass wir alle Freude daran haben, wenn wir immer frische Blumen in der Schule haben, dass es sich also doch lohne, gelegentlich eine Pause oder einen Teil der Freizeit zu opfern.

Langsam gelingt es, dass er wenigstens eine Aufgabe bemerkt und den Willen zeigt, auch für den andern etwas zu tun. So baut er sich selber in die Klassengemeinschaft ein, indem er — wenn auch nur in kleinen Belangen — aktiv wird und für die Gemeinschaft selber etwas leistet.

3. EMIL: GEFÜHLSARMUT UND FANATISCHES RECHTSEMPFINDEN

Emil kommt als 14-jähriger ins Heim. Eine Fürsorgerin führt ihn ein, und die beiden erscheinen auch in der Schulstube. Während ich mich mit der Fürsorgerin unterhalte, blickt sich Emil um. Die andern Schüler arbeiten. Plötzlich ruft Emil laut: «Dort sitzt ja der Karl, den kenne ich ganz gut.» Dass alle Schüler aufhorchen und lachen über die unvermittelte Störung, beeindruckt ihn nicht. — Dieser Anfang ist kennzeichnend für Emils ganzes Verhalten.

Emils Vater starb früh, er war Alkoholiker. Da die Mutter, «eine unstete Frau mit verschiedenen ausserfamiliären Beziehungen» (Bericht der Fürsorge), die drei Kinder nicht erhalten konnte, wurde Emil in ein Heim gebracht. Als sich die Mutter einige Jahre darauf wieder verheiratete, kehrte er in die Familie zurück. Emil schreibt darüber im Lebenslauf: «Ich kam ins Heim M. Unterdessen heiratete die Mutter einen zweiten Mann. Der Stiefvater war Gärtner. Er trank viel und schlug die Mutter. Nun kam ich in den Thurnhof, unterdessen scheidete die Mutter wieder mit dem Stiefvater.»

Ueber das Verhältnis zum Stiefvater erzählt er später: Der Vater arbeite oft während Wochen nicht, er gebe keinen Rappen Geld daheim ab, er zahle der Grossmutter nicht einmal Zins. Zwischen Stiefvater und Emil finden regelrechte Schlägereien statt, wobei beide mit Linealen und Gürteln aufeinander losziehen. Während des Erzählens verzerrt sich Emils Gesicht oft zu einem hasserfüllten Grinsen. — Einmal habe der Stiefvater aus seiner Sparkasse Fr. 60.— genommen, um eine Betreibung abzuwenden, habe aber bis heute noch nichts zurückbezahlt. «Wenn so eine nöd en schlechte Chaib isch, säg i denn au nünt meh.» Der Vater verlange für seine beruflichen Arbeiten das Geld zum voraus: «Wenn so eine nöd spinnt, denn säg i au nünt meh!» Emil spricht in den unflätigsten Ausdrücken von seinem Stiefvater. Er habe ihm jeweilen vorgeworfen: «Du versufst doch alles.» Als der Vater einmal einer Tante klagte, dass er, Emil, nicht gehorche, «do hani de Tante aber au uspackt und ehre vezellt, was de Alt för en Lomp isch».

Die unordentlichen und zerrütteten Verhältnisse daheim bedingen, zusammen mit Emils Verhalten in der Schule, seine Einweisung ins Heim.

Der Bericht der Schule erwähnt, dass Emil ständig den Unterricht störe, er sei sehr empfindsam und habe Wutanfälle, er sei trotzig und frech. Er sei «der Schläger» des Schulquartiers und werde von allen Mitkameraden gemieden.

Emil befand sich wegen einer Grippe mehrere Wochen im Spital. Im Schlussbericht des Arztes heisst es: «Emil wird als geheilt entlassen... Psychisch fiel er auf durch einen ausgesprochenen Mangel an Distanzgefühl.»

Er ist von gedrungener, aber kräftigem Habitus. Sein eiförmiges Gesicht sticht hervor durch ein weit vorstehendes Kinn. Infolge seiner kleinen Augen und hoch darüber geschwungenen Brauen wird er von den Kameraden bald mit dem Uebarnamen «de Japaner» betitelt.

Emil möchte sofort zu dem ihm aus dem frühern Heim bekannten K. sitzen. Ich sage zu Emil: «Ich hätte gerne, wenn Du ein wenig in meiner

Nähe sitzen würdest, bis wir uns kennen. Dann kannst Du später immer noch nach hinten zu K. sitzen.» Er ist sofort damit einverstanden «Mir ist es gleich», meint er, und fügt sich meiner Anordnung.

Emil ist wirklich nicht leicht zu halten. Geringfügige Anlässe verursachen Streit, wobei Emil mitten während des Unterrichts zu schlagen beginnt oder den Mitkameraden laut beschimpft. Wenn wir am Arbeitstisch oder an der Wandtafel versammelt sind, kann es vorkommen, dass Emil plötzlich einen Kameraden anbrüllt: «Du A . . , stand doch uf dini eigene Füess!»

Bei allen Vorkommnissen glaubt sich Emil unschuldig

Er führt in einem kleinen Kalenderchen nach, was er erlebt. Er zeigt mir das Büchlein häufig, aber geschlossen. Ich anerkenne sein Tun, und er habe auch ein Recht darauf, seine privaten Erlebnisse ganz für sich zu behalten. Aber wenn er mir das Büchlein doch immer zeige, solle er mir wenigstens ein paar Sätze daraus vorlesen. Es zeigt sich, dass er lauter Kleinigkeiten aufschreibt, in denen er sich benachteiligt oder unrecht behandelt fühlt. Wir machen nun Emil den Vorschlag, auch Erlebnisse zu schreiben, die ihn freuen.

Zwei Monate später: Es ist mit Emil bedeutend besser geworden. Wohl streitet er noch häufig mit den Kameraden, doch gibt es schon halbe Tage, die streitlos verlaufen. Wenn ich jedoch nicht im Schulzimmer bin, in der Studiossstunde beispielsweise, dann ist in Emils Nähe immer Streit und Unruhe.

Gelegentlich spielt er jetzt auch mit Kameraden. Er hat aber keinen Freund, und die Kameraden nehmen ihn nicht ernst. Er fällt oft unüberlegte Aussprüche über das Heim und über das Essen. Wenn ein Kamerad getadelt wird, ruft er: Jetzt hast du wieder einen Punkt verloren!»

Im Ferienlager versucht er beim Baden die Aufmerksamkeit der Badegäste auf sich zu ziehen, indem er herumtollt, lärmt und Kunststücke im Wasser aufführt. Dass wir uns nicht aufdrängen und dass die Badegäste lieber ihre Ruhe haben wollen, begreift er nicht.

Emil bastelt in der Freizeit oft aus Holzstücken oder Baumrinde kleine Schiffchen. Mit diesen spielt er am Brunnen lange Zeit und imitiert Motorengeräusch, wie ein Kleinkind.

Nach ca. 6 Monaten: Emil beteiligt sich aktiv in der Klassenversammlung und bringt einige gute Vorschläge über Einhaltung der Ordnung in der Werkstatt, Versorgung und Kontrolle der Werkzeuge.

Oft bleibt Emil noch zurück nach dem Unterricht, erzählt irgend eine Kleinigkeit über eine Bastelarbeit oder über ein Erlebnis von zu Hause.

Was ihm in den Sinn kommt, spricht er aus, ohne die Sprechordnung einzuhalten und ohne einen Zusammenhang mit dem, was gerade diskutiert wird. Er spricht unsachlich und voreilig, dabei immer in einem heftigen, aggressiven Ton.

Als einmal der Heimleiter während des Werkunterrichts eintritt, fragt ihn Emil: «Chönned sie eigentli au e Säge recht hebe?»

Trotzdem er häufig den Unterricht stört, ist seine Führung nicht schwer. Einige vertrauliche Worte mit ihm gesprochen, die Frage nach einer privaten Bastelarbeit genügt nicht selten schon, um ihn einen

ganzen Tag in relativer Ruhe und Arbeitsamkeit zu haben und die explosiven Kurzschlussreaktionen zu verhüten.

Beobachtungen aus dem Unterricht:

Sprache: Emil weist eine mittelmässige Sprachbegabung auf. Für besondere Ausdrücke hat er kein Verständnis. Die Aufsätze zeigen eine primitive, langweilige Ausdrucksweise, auch thematisch sind sie uninteressant, oberflächlich, Aneinanderreihung äusserer Daten. — Emil macht wenig orthographische Fehler. Bei Sprachübungen muss er ständig aufgerufen werden. — Er liest schlecht, unzusammenhängend und ohne sinngemässe Betonung. Für den Gehalt des Gelesenen hat er kein Verständnis, es geht ihm nicht tief. — Wir haben als Klassenlektüre «Christoph» v. J. Bosshard gewählt. Die Schüler leben mit und sind bedrückt, wenn es dem Helden schlecht ergeht. Nur Emil hat ein schadenfrohes Lachen auf den Lippen.

Kommen wir auf moralische Fragen zu sprechen, dann beteiligt sich Emil intensiv am Unterricht. Er weiss genau, wie der Held der Lektüre oder «man» sich verhalten sollte. Aber er meint immer «die andern», wenn es um ihn selber geht, zeigt er keine Einsichtsfähigkeit.

Rechnen: Rechnerische Aufgaben erfasst er gut. Hingegen versagt er im Kopfrechnen, hier rechnet er langsam, er wird dann auch schnell unwillig.

An geometrischen Aufgaben hat er besonders Freude, er findet auch selbständig Beziehungen zu seiner Lieblingsbeschäftigung, dem Schnitzen. Anfänglich schnitzte er auf Gut-Glück. Auf meine Anleitung hin zeichnete er später zuerst ein Plänchen, vorerst nur nach der äusseren Form, dann nach Masstab. Jetzt stellt er oft Pläne für eine Bastelarbeit her, die er aus Zeitmangel gar nicht ausführen kann, er meint dann: «So würde ich es machen!» So ist ihm auch langsam der Berufswunsch gewachsen, Modellschreiner zu werden.

Die Heftführung ist in Geometrie bedeutend sorgfältiger als in Rechnen.

Naturlehre: Ausser physikalischen Problemen interessieren ihn weder Pflanzen noch Tiere. Es ist, wie wenn diese Dinge für ihn gar nicht existierten. Die entsprechenden schriftlichen Arbeiten lassen zu wünschen übrig. Dieser Wechsel in der Aufmerksamkeit und in der Sorgfalt der Arbeiten, je nachdem, was ihm ein Gegenstand bedeutet, zeigt sich sogar innerhalb eines einzelnen Bereichs. Physik betreibt er gerne; sobald aber irgendwelche Berechnungen dazu ausgeführt werden müssen, wird die Leistung mangelhaft.

Bei Versuchen gebärdet sich Emil oft rechthaberisch: Wir untersuchen im Zusammenhang mit Wetterkunde die Beziehungen zwischen Erwärmung und Abkühlung von Wasser und Sand (Erde). Wenn ein Versuch auf einen halben Grad in der Temperaturmessung nicht stimmt, bemerkt er triumphierend: «I ha Recht, de Versuech stimmt nöd ganz.»

Geographie: Es wechselt bei Emil das Interesse stark. Je nachdem ein Gegenstand ihm zusagt, arbeitet er gut mit, stellt Frage um Frage, oder aber er beteiligt sich nicht. Es handelt sich nicht um Launen sondern um Voreinstellungen dem Gegenstand gegenüber. Um nur ein Bei-

spiel anzuführen. Bei der Besprechung der Klimagegenden der Schweiz verhält er sich passiv, er muss mit Druck, mit Fragen und Aufgaben «bei der Stange behalten» werden. Jetzt, als Afrika besprochen wird, ist er dabei, interessiert sich, versteht darum auch schwierige Fragen bald, wie die Entstehung der Passatwinde.

Er nimmt zu allem, was vorfällt und vorliegt in rechthaberischer und aufdringlicher Weise Stellung, ohne dass der Verlauf des Gesprächs oder der Ton Anlass dazu gäbe.

Turnen: Emil ist ungenlenk. Bei gemeinsamen Spielen benimmt er sich unanstellig und dumm. Vor allem für Mannschaftsspiele zeigt er kein Verständnis.

Im Wasser spielt er wie ein kleines Kind «Hündlis», indem er umher-schwadert und bellt. Rings um sich vergisst er alles, er vergnügt sich so ganz allein.

Man hat oft den Eindruck, Emil lebe in einer Welt für sich allein, und alles, was von aussen an ihn herankomme, treffe auf immerwährende Abwehr, ausgenommen nur, was ihn interessiert.

Werkunterricht: Das ist Emils wirkliche Begabung. Vor allem Holzarbeiten führt Emil sauber und exakt aus. Dabei hat er auch für die geistigen Vorarbeiten, wie Berechnungen des notwendigen Holzes, Ausführen eines Planes usw., gutes Verständnis, wie wir schon angeführt haben.

Arbeitsverhalten: Es ist bestimmt durch die Bedeutung, die ein Gegenstand für ihn hat. Allgemein lässt sich sagen, dass Emil immer mit seiner Arbeit rasch zufrieden ist. Die erste Fassung gilt, und daran will er nichts ändern.

Nach einem Diktat bekommen die Schüler Zeit, es sorgfältig durch-zusehen. Emil ist der erste, der fertig ist, aber dreimal muss er wieder an den Platz zurück, er sieht selbst plumpe Fehler nicht. Soll er ein-mal ein missratenes Arbeitsblatt wiederholen, dann brummt und re-klamiert er lange Zeit. Er ist noch nicht bereit, mangelhafte Arbeiten selber noch einmal auszuführen.

Sein Arbeitsverhalten ist bestimmt durch die vielen Vorurteile, die er dem Gegenstand der Arbeit gegenüber hegt. Eine sachliche Einstellung zur Arbeit findet sich kaum. Wo ihm das Interesse fehlt, da leistet er qualitativ und quantitativ oft bedenkliche Arbeit. Sein ganzes Arbeits-verhalten trägt den Stempel der Unzuverlässigkeit.

Charakteristik und Interpretation

Die auffälligen, abwegigen Züge Emils sind seine **Streitsucht**, seine an Fanatismus grenzende **Rechthaberei** und sein starkes **Geltungsbedürfnis**. Emil lebt mit allen Kameraden in Streit. Gering-fügige Veranlassung, unbedeutende Unannehmlichkeiten rufen einer explosiblen Reaktion. Ohne innere Verarbeitung oder Kontrolle des Reizes brechen die Kurzschluss-handlungen durch. Sie wenden sich je-doch nie gegen ihn selber sondern immer gegen aussen. Emil müsste man als einen Querulanten bezeichnen.

Es drängt sich die Vermutung auf, dass es sich bei Emil um einen Stiefvaterkomplex handelt. Emil fühlt sich von seinem Stiefvater in bezug auf die Mutter und in bezug auf seine eigene Freiheit geprellt, daher die fast unmöglich anmutenden Prügeldszenen zwischen dem 13-Jährigen und dem Stiefvater. Der verletzte «Rechtsanspruch» an die Mutter überträgt sich auf alles, was ihm begegnet. Daraus wäre der aggressive Ton allen Erwachsenen gegenüber verstehbar. Siehe die unvermittelte Bemerkung an den Heimleiter, ob er eigentlich auch eine Säge richtig halten könne). Wir vermuten, dass im Kern von Emils Verhalten eine Ueberempfindlichkeit für eigene Belange und Ansprüche liegt, eine Ueberempfindlichkeit, die durch die unglücklichen Geschehnisse mit dem Stiefvater aufs ärgste verletzt und daher in Verbindung mit Streit sucht jene Aggressionen ausgelöst hat. Man könnte geradezu von einem verabsolutierten Recht auf Sonderexistenz sprechen. Emils überempfindliches Rechtsgefühl für die eigenen Anliegen hält ihn ständig auf der Lauer nach irgend einer Störung oder Verletzung, so dass von aussen kommende Anordnungen immer gleich als Beeinträchtigung empfunden und angegriffen werden.

Emil hat in der Schule keinen Freund. Gemeinschaft bedeutet ihm nichts. Nicht zu verwundern, dass ihm auch jede Hingabefähigkeit, jedes Opfer für die Gemeinschaft oder für einen Einzelnen fehlt. Andererseits lässt sich die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Gemeinschaft nicht vermeiden. Emil fühlt sich dabei immer als der Geprellte, weil die Realität selten der Hybris seines ich-gerichteten Rechtsempfindens entspricht. Die andauernden Anstösse mit der Umwelt führen zum Erlebnis, in der Gemeinschaft nichts zu gelten. Dazu kommt die tatsächliche ablehnende Reaktion der Umwelt auf Emils explosible Kurzschlusshandlungen. Ein deutliches Geltungsbedürfnis als Mehrscheinen-wollen-als-man-ist erwächst als Folge. Oder ist dieses Geltungsbedürfnis nicht nur Reaktion, sondern ein Suchen nach Kontakt, wenn auch auf falschem Weg? Wir werden diese Möglichkeit noch beachten.

Im Aufbau einer Scheinsicherheit, eben der des absoluten Rechthabens, treten Emil keine Hemmungen entgegen, was sich als *M a n g e l a n D i s t a n z g e f ü h l* äussert. Aus dem Spital schreibt der Arzt davon, dabei bleibt ein Spital für ein Kind doch immer, auch bei längerem Aufenthalt ein «fremder Ort». Vertrauen in einen Erzieher erwächst selten schon in der ersten Begegnung. So werten wir es auch nicht als Vertrauen, dass Emil schon am ersten Tag dem Lehrer den ganzen Unrat der familiären Verhältnisse und seinen ganzen Hass gegen den Stiefvater ausschüttet. Auch schwerverwahrloste Kinder zeigen in der Regel

noch einen Rest von Familienlehre, sie sprechen nicht spontan über ihre unordentlichen Verhältnisse, sie schweigen und schämen sich innerlich. Emil nicht.

So hüllt sich Emil in die eigene, enge Welt des Rechthabens ein und zeigt nach aussen seine Stacheln. Eingekapselt in seine Verbohrtheit prallen viele Möglichkeiten an ihm ab, an denen sein Charakter reifen, sein Gemüt sich vertiefen könnte. Das Insichgekehrt-sein bedeutet darum nicht ein volles Leben sondern Dürftigkeit. Die lebhaften Reaktionen sind nicht produktive Aktivität sondern krampfhaftes Rechthaberei. Und übrig bleiben verschiedene *I n f a n t i l i s m e n*: «Hündlis» spielen im Wasser, sich identifizieren mit einem Motorbootfahrer beim Spiel mit seinem Rindeschiffchen.

Im *U n t e r r i c h t* äussert sich Emils charakterliches Verhalten deutlich: Er ist auch in der Begegnung mit dem Gegenstand der Querulant. Was ihm im Moment durch den Kopf geht, das wird ausgesprochen, unbekümmert darum, ob es sich in der jetzigen Situation des Unterrichts als ein sachlicher Beitrag einfügt. Weil er von der absoluten Richtigkeit seiner Meinung überzeugt ist und jede Widerrede zum voraus unterbinden möchte, spricht er in aggressivem, verletzendem Ton. Eine sachliche Kritik seiner Leistungen empfindet er immer schon als einen Angriff. Die erste Fassung der mündlichen, schriftlichen oder handtechnischen Arbeiten hat Gültigkeit. Eine Selbstkorrektur, noch einmal auf die Sache zurückzukommen, das gibt es nicht.

Dem Unterrichtsgegenstand gegenüber weist Emil eine fast irreversible *V o r e i n s t e l l u n g* auf. Wohl besitzt Emil Interessen, die wir ausnützen werden. Was ihn aber nicht interessiert, ist gleichsam nicht da, und die entsprechenden Leistungen genügen nicht. Die daraus erwachsende Unzuverlässigkeit im Arbeitsverhalten geht nicht auf Launenhaftigkeit zurück sondern auf die voraus festgelegte Haltung gegenüber dem Gegenstand. Auch dort, wo Emil sich interessiert, gelingt eine sachliche Haltung und damit Verständigung nicht leicht, weil der erste Eindruck schon der unabdingbar richtige ist und das Urteil bestimmt. Die unsachlich rechthaberische Einstellung zeigt sich deutlich beim Erwärmungsversuch. Bei offensichtlichen Temperaturdifferenzen von 4° bis 5° zwischen Wasser und Sand nimmt Emil die geringe Unstimmigkeit von ½° Celsius, die durch die Ungenauigkeit unserer Thermometer verursacht ist, zum Anlass, die Richtigkeit des ganzen Versuchs zu negieren. Wie dieser Versuch zeigt, so ist das ganze Denken Emils von Vorurteilen befangen. Diese Voreinstellungen verunmöglichen eine objektive Kontrolle des Denkens und des Fühlens.

Emils Stellungnahme in moralischen Belangen bezieht sich immer nur auf die andern, nicht auf sich selber. Eine wissensmässige Einsicht in moralische Zusammenhänge ist vorhanden, aber sie gilt für ihn selber nicht als verbindlich. Auf die andern aber wendet er sie rigoros an, die andern sind es, die sich unrichtig benehmen, die er korrigieren und bessern möchte.

Wie er in der Gemeinschaft kaum eine Beziehung zu den Kameraden knüpft, so empfindet er in der Lektüre nicht mit, ja er kann schadenfroh über ein Unglück grinsen, von dem andere beeindruckt sind.

Die schulischen und unterrichtlichen Sonderaufgaben

Fragen wir uns zuerst nach der erzieherischen Sonderaufgabe bei Emil, wie sie uns in der Begrenztheit der Schule zu erfüllen möglich ist. Wir haben bereits die Möglichkeit erwähnt, dass Emils Geltungsbedürfnis Ausdruck eines Suchens nach Kontakt mit der Mitwelt sei. Dass Emil sich unserer ersten Anordnung, in die erste Bank und nicht nach hinten zu Karl zu sitzen, sofort fügt, lässt uns auch fragen, ob ihm infolge seiner dürftigen Beziehungen zu den Mitmenschen, eben an Karl, doch nicht soviel gelegen sei oder ob er sich willig fügt, weil er in den ruhigen Anweisungen — «wir wollen uns zuerst kennen lernen» — die Möglichkeit eines helfenden Kontakts spürt. Es ist bei Emil oft notwendig, dass wir mit klarem Machtspruch die vielen Unterrichtsstörungen unterbinden und ihn zur Selbstbeherrschung aufrufen. Immer aber muss er dabei spüren, dass ein Tadel nicht Abbruch der Beziehungen bedeutet. Viel wesentlicher aber ist, dass wir immer wieder während des Unterrichts einen *persönlichen Kontakt* herstellen, etwa bei der Korrektur einer Arbeit, durch ein persönliches scherzhaftes Wort, durch Anteilnahme an seinen Bastelarbeiten. Es zeigt sich deutlich, dass wir damit auf dem richtigen Weg sind: Nach dem Unterricht bleibt Emil oft zurück, um noch rasch etwas zu fragen: die explosiblen Ausfälle sind nur noch zahlreich, wenn die Schüler allein sind. Dabei hat man nicht den Eindruck, Emil wolle beim Lehrer Gut-Kind spielen. Die Anwesenheit des Lehrers bedeutet für ihn Ordnung und klare Richtlinie, er hat es dann nicht mehr notwendig, sich immer gegen aussen absetzen zu müssen.

Zum erstenmal beteiligt sich Emil in der Klassenversammlung mit objektiven Vorschlägen bei der Aussprache über die Ordnung in der Werkstatt. In der Werkstatt arbeitet er gerne, und hier leistet er gute Arbeit. Die Klassenversammlung überträgt ihm nun die Aufsicht über die Werkstatt. Hier im Bereich seiner Lieblingsbetätigung übernimmt er

zum erstenmal eine Verantwortung. Wohl müssen wir ihm in der Ausführung anfänglich noch beistehen, da seine Beziehungen zu den Kameraden nicht ungetrübt sind. In persönlichen Aussprachen machen wir Emil auf die Verantwortung selber aufmerksam und darauf, dass er wohl imstande sei, Verantwortung zu tragen. Er bekommt mit der Zeit auch Aemtschen, die ihm weniger zusagen.

Auch bei Emil liegt die unterrichtliche Aufgabe darin, ihm den Weg zur Leistung zu ermöglichen. Diese Aufgabe ist nicht schwer, da Emil für verschiedene Gegenstände grosses Interesse aufweist, so in Geographie, in Geometrie und vor allem bei handtechnischer Betätigung. Selbstverständlich pflegen wir diese Interessen und stellen Beziehungen her zu andern Gegenständen, vorerst zu den Gegenstandsbereichen, die seinen Interessen verwandt sind: Rechnen und Technisch-Zeichnen¹⁰³). Vor allem werden wir seinen Berufswunsch fördern und von dort aus Anknüpfungs- und Beziehungspunkte zu andern Gegenständen und auch zu erzieherischem Appell finden.

Unterrichtlich gesehen könnten wir uns damit begnügen, indem wir auf die vorhandenen Interessen rekurrieren, sie als Ausdruck einer anlagemässigen Wertstruktur auffassen und unsere Bildungsaufgabe darauf zentrieren. Die Wertstruktur äussert sich im Interessensystem, und Bildungswert hat nach Kerschensteiner und Spranger nur, was der individuellen Wertstruktur adaequat ist.

Im Unterricht mit schwererziehbaren Schülern und besonders mit jenen, bei denen wir psychopathische Züge vermuten, stellt sich noch eine Aufgabe, eine Aufgabe, die bei den nervös störbaren Schülern nicht mit der gleichen Dringlichkeit sich darbietet: Emils Denken ist gekennzeichnet durch Vorurteile, durch eine unobjektive Voreinstellung dem Gegenstand gegenüber, was das Verständnis erschwert. Die Voreinstellung beruht darin, dass das, was nicht im Interessenkreis liegt, keine Gültigkeit hat, und das, was darin liegt, seiner fanatischen Rechthaberei dienstbar sein muss, das heisst, derart verändert wird, bis es dienstbar ist. Sein Denken fällt nicht selten voreiligen Verallgemeinerungen zum Opfer. Dadurch fehlt ihm die Kenntnis der natürlichen Ursachenbedingungen und deren kritische Nachprüfung.

Die Voreinstellung wirkt sich besonders ungünstig aus bei Gegenständen, die mitmenschliche Beziehungen betreffen. Emil lehnt jede Autorität ab, weil er einen engen Kreis um sich geschlossen hat und

¹⁰³) Kerschensteiner misst in seiner Bildungstheorie der Interessenübertragung und der Neubildung von Werten auf dem Weg von den mittelbaren zu den unmittelbaren Interessen grosse Bedeutung zu. Durch die Heterogenie der Zwecke können aus niederen Interessen höhere Interessen erwachsen.

darin ein unabänderliches, auf sich bezogenes Wertsystem aufgerichtet hat. Er kann das, was ihm begegnet, nicht mehr als das nehmen, was es ist, und er verschliesst sich selber den Weg zu neuen Erfahrungen. Daher auch das unbegründbare Selbstvertrauen, die masslose Ueberschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, die aus der Ueberwertung des eigenen Ich resultiert, einem Ich, das die Wahrheit bereits besitzt. Ein Mensch, dem Emil begegnet, ist meistens schon gezeichnet als einer, der ihm nahe-treten könnte, und schon löst Emil einen Angriff aus, bevor ein realer Grund dazu vorhanden ist. Diese Voreingenommenheit und Vorein-stellung behindert den Unterricht. Zugleich aber gibt uns der Unter-richt eine Möglichkeit zu deren Einschränkung:

Unterricht hat es immer mit etwas zu tun, mit einem Gegenstand, der selber eine immanente Gesetzlichkeit aufweist und der in gesetz-mässigen, das heisst unabhängig von mir bestehenden Relationen mit andern Gegenständen steht. Ein mathematisches Gesetz hat Gültig-keit, ein Naturgeschehen verläuft unabhängig davon, ob ich zustimme oder nicht. So sehe ich mich im Gegenstand etwas gegenüber, das einer objektiven Gesetzlichkeit untersteht. Gemeint ist nicht nur die Ge-setzlichkeit als kausale Determination, sondern auch die Gesetzlichkeit des Verstehens von Sinnzusammenhängen, in Geschichte z. B. Diese Ge-setzlichkeiten existieren unabhängig von meinen Konflikten und Be-dürfnissen. Immer dann, wenn ich mich um den Gegenstand in seiner Objektivität bemühe, geschieht gleichzeitig eine Distanzierung von mei-nem nur trieb- und zweckhaft gerichteten Tun. Ich stelle mich in den Dienst einer Sache, eben den Gegenstand in seinem Sosein zu erkennen, die Konsequenzen daraus zu ziehen und mich dem Gesetz der Sache zu unterwerfen. Und eben dies ist eine wesentliche Aufgabe des Unter-richts. Von hier aus gesehen, ist nicht mehr die Erreichung einer effek-tiven Leistung das Hauptziel des Unterrichts, wie wir es beim nervös-störbaren Schülern erkannten, sondern es ist jetzt das Gesetz der Sache, dem wir uns unter Hinanstellung persönlicher Ansprüche unterziehen, das heisst, um wieder auf Emil zurückzukommen, das Aufgeben der Vor-einstellung. Verständnis bedeutet in dieser Perspektive Einsicht in die ob-jektive Gültigkeit des Gegenstandes. Wir werden im Unterricht Emil immer wieder auf die Gesetzlichkeiten aufmerksam machen und sie ihn erleben lassen: Eine Rechnung wird falsch, wenn wir die mathematischen Gesetze nicht sorgfältig einhalten; ein Werbebrief wird unansehnlich, wenn wir nicht graphische Normen beachten. In chemischen und physi-kalischen Versuchen tritt uns die objektive Gültigkeit deutlich entgegen. Im Realunterricht sprechen wir als Tatsachen nur aus, was wir wirklich

als Tatsachen erkannt haben, Vermutungen, eigene Meinungen geben wir als solche bekannt. Emil musste der Klasse — um nur ein Beispiel anzuführen — die «Unrichtigkeit» des Wärmeversuchs so lange erklären und den Widersprüchen aus der Klasse Antwort stehen, bis er zugab und auch formulierte, dass der Unterschied von 4° bis 5° Celsius einen objektiv richtigeren Schluss ziehen lasse als die von ihm festgestellte Differenz von $\frac{1}{2}^{\circ}$, und dass diese Differenz durch die Ungenauigkeit der Messinstrumente bedingt sei.

Wir möchten diese objektive Haltung, in der es uns immer um die Anerkennung der objektiven Gültigkeit eines Gegenstandes geht, die Haltung der Sachlichkeit nennen. Indem diese mit ihren Grundfragen: Ist dem so? Wie verhält es sich in Wirklichkeit? Ist das wahr? den ganzen Unterricht durchzieht, soll sie auch auf den Schüler übergehen und bei ihm zu einer Einstellung, zu einer Haltung werden.

Wieder hilft uns jetzt unter den methodischen Strömungen der Gegenwart die Arbeitsschule. Sie will den Gegenstand nicht nur optisch oder akustisch (Anschauung) dem Schüler gegenüberstellen und nicht nur eine logisch-intellektualistische Nachprüfbarkeit der objektiven Gültigkeit ermöglichen. Sie will die objektive Gültigkeit selber schaffen und real erfahren lassen, indem der Schüler die chemischen und physikalischen Versuche selber ausführt, indem er im Werkunterricht einen Gegenstand selber herstellt und dabei die Notwendigkeit der geistigen Vorarbeit und der exakten Ausführung erlebt. Diente uns die Arbeitsschule beim nervös-störbaren Schüler vorwiegend dazu, die Determination des Gedankenganges durch die allseitige Beanspruchung der Leistungsdispositionen zu erreichen und Ablenkung zu verhindern, so besteht die Aufgabe der Arbeitsschule bei Emil nun darin, durch das konkrete und eindrückliche Erlebnis die Anerkennung des Objektiv-Gültigen zu ermöglichen. Der Gang des Unterrichts im Sinn der Arbeitsschule bleibt wesentlich der gleiche, nur ist beim nervös-störbaren Schüler der didaktische Verlauf, bei Emil aber das Ergebnis entscheidend. Darum muss uns Emil das Ergebnis formulieren, er wird bei der Feststellung der Objektivität immer besonders eingeschaltet.

Gelingt es, die Voreinstellung zum Gegenständlichen zu überwinden, das heisst bei Emil, auch dort objektive Urteile und objektive Leistungen zu erreichen, wo keine primären Interessen ansprechen, dann beginnt der zweite Teil unserer Haltung der Sachlichkeit. Wir versuchen, die gewonnene Objektivität des Denkens, also die Ausrichtung des Urteils auf objektive Gegebenheiten, überzulenken auf das persönliche Verhalten. Wir machen zuerst die eigene schulische Leistung zum Gegenstand, denn

in der Schulleistung objektiviert sich seelisches Leben¹⁰¹⁾). Wir beginnen damit, gute Arbeiten nach ihrer Entstehung rückzuverfolgen. Wir fragen, warum wurde diese Arbeit gut? Die Antworten lauten etwa: Weil die Schrift sorgfältig ist; weil der Rand flott eingehalten wurde; weil die Platzverteilung schön wirkt usw. Nun fragen wir weiter, warum hast du diese Arbeit gut ausgeführt? Weil ich in guter Stimmung war; weil mich die Arbeit interessierte; weil ich mich bemühte; weil ich noch einmal begann, nachdem der Anfang unbefriedigend war usw. Später werden auch schwache Leistungen betrachtet. Der Schüler gesteht Fehler ein und formuliert sie: Ich habe multipliziert statt dividiert; ich habe den Titel nicht unterstrichen; ich habe gedankenlos begonnen, statt mir die ganze Anlage der Arbeit und der schriftlichen Gestaltung zu überlegen usw. Korrekturen in Orthographie und Rechnen werden streng verlangt, damit Emil die Konsequenzen aus seinen Arbeiten spürt: Fehler sind zu korrigieren, schlechte Arbeiten werden noch einmal ausgeführt.

Langsam kommt der Schüler auch zum Eingeständnis, dass er etwas nicht verstanden hat. Wir räumen während des Unterrichts Zeit ein für jene Schüler, die noch einmal einer Erklärung bedürfen. Kommt ein Schüler nun zurück — was bei schwererziehbaren Schülern nicht selbstverständlich ist — dann dürfen wir dies als erfreuliche sachliche Haltung buchen, denn er gesteht nicht nur vor sich selber sein Ungenügen ein, er überwindet auch sein Geltungsbedürfnis vor den Kameraden, die verstanden haben und am Platz zurückbleiben.

Wir leiten nun in der persönlichen Aussprache auf das Verhalten gegenüber den Kameraden und auf die eigenen Konflikte über. Wir denken gemeinsam ein Vorkommnis noch einmal durch mit der deutlichen Aufforderung, jetzt einmal so klar zu denken, wie wir es im Realunterricht gelernt haben. Manchmal ist es nicht mehr nötig, über die Konflikte zu sprechen. Und dies ist einer der schönsten Erfolge für den Lehrer, wenn er am Verhalten des Schülers bemerkt, dass dieser sich bemüht, seine Konflikte selber zu durchdenken und zu lösen, ohne dass darüber gesprochen wird, darum, weil er sich die sachliche Haltung auch sich selber gegenüber zu eigen gemacht hat. Es deuten geringe Anzeichen darauf hin, dass sich Emil dieser Form von Erziehung nicht ganz zu entziehen vermag. Gelegentlich spürt man, dass er über einen Streit mit einem Kameraden nachdenkt, und das Ergebnis besteht darin, dass

¹⁰¹⁾ In der Tatsache, dass auch die Schulleistungen Ausdruck der psychischen Verfassung sind, liegt die Möglichkeit, anhand der Unterrichtsarbeiten Entwicklungsbeeinträchtigungen und seelische Eigenheiten zu erkennen. Wir können leider ausser den in den einzelnen Beispielen angeführten Möglichkeiten nicht weiter auf diese psychologisch diagnostischen Probleme eingehen.

er eine Weile später — ohne Entschuldigungszeremonie — mit dem Mitschüler den Kontakt wieder aufnimmt, mit ihm spricht, ihn etwas fragt und so gleichsam die Diskrepanz ungeschehen machen will. — Wir kommen in den Gesprächen absichtlich immer wieder auf die häuslichen Verhältnisse zurück, bis er wenigstens zugibt, dass der Stiefvater nicht nur verabscheuungswürdige Eigenheiten hatte. Es gelingt so langsam, das Ressentiment abzubauen.

Ähnliche Erwägungen bestimmen auch unsere Anregung an Emil, sein Tagebuch weiter zu führen, jedoch auch erfreuliche Erlebnisse zu schildern, beispielsweise seine Bastelarbeiten zu beschreiben; denn «Darstellung ist Gegenüberstellung», oder wie es Spranger formuliert: «Geformter Ausdruck ist immer beides: Selbstfindung und Selbstbefreiung¹⁰⁸)».

Wiederum bedeutet die Haltung der Sachlichkeit nicht eine Heilung der Streitsucht und der fanatischen Rechthaberei, ebensowenig wie die Steigerung der Leistungsfähigkeit und das Erlebnis des eigenen Könnens eine Heilung der nervösen Störbarkeit erwirkt. Aber es gelingt doch im Unterricht, die abwegigen Verhaltensweisen Emils einzugrenzen und auf dem Weg über die Erkenntnis der objektiven Gültigkeit des Gegenständlichen auch die Einsicht in sein negativistisches Verhalten und Denken zu fördern. Damit ist allerdings erst ein Anfang gemacht, nämlich die Erkenntnis dessen, was nicht in Ordnung ist. Dieses Erkennen garantiert noch nicht das Tun des Richtigen. Das aber liegt nicht mehr im Möglichkeitsbereich des Unterrichts, wie wir ihn fassen. Jetzt hat wieder die erzieherische Haltung im Sinne von Schule einzutreten. Der Lehrer muss Emil durch persönlichen Kontakt in der Verwirklichung beistehen, und es müssen ihm durch Uebertragung von Verantwortung Möglichkeiten bereit gestellt werden, seine neuen Einsichten zu realisieren.

4. HERMANN: DEPRESSIVE GRUNDHALTUNG UND GEHEMMTHEIT

Hermann weilte schon zwei Jahre im Heim, bevor er in meine Klasse eintrat. Er ist immer für sich allein, in der Pause sitzt er abseits, er spielt nicht mit den Kameraden. Die Lehrer klagen, dass Hermann sich nicht freuen könne, dass er sich für nichts interessiere, immer misstrauisch sei und überall etwas zu nörgeln und auszusetzen habe. Seine Leistungen stehen zwar unter dem Durchschnitt, aber er gebe sich alle Mühe.

Die Einweisung ins Heim erfolgte wegen Diebstählen. Im Fürsorgebericht heisst es: «Die Mutter lässt in dauerndem Missmut die Familie zerfallen.» Sie wäscht nicht, sie flickt nicht, sie kauft Neues, das täglich getragen wird, bis es in Lumpen abfällt. Eine im Bericht geschilderte

¹⁰⁸) Häberlin: Allgemeine Aesthetik, Seite 282.

¹⁰⁹) Spranger: Psychologie des Jugendalters, Seite 38.

Episode zeichnet die Mutter: «Einmal soll die Mutter mit einer Nachbarin über eine im Dorf bekannt gewordene uneheliche Schwängerung geschwatzt haben, wobei sich die damals 12-jährige M., die Tochter, ins Gespräch einmischte haben soll. Die Mutter habe sie darauf angebrüllt: ‚Halt d'Schnörre, du Sauchaib, es goht der emol ganz genau au so. D'Alage dezue hesch vo de E.-Site ‚Name des Vaters‘ und vo de U.-Site (Mädchenname der Mutter) her.‘ Der Vater sei oft im Wirtshaus zu treffen, wohin er dem Missmut seiner Frau und der Unordnung daheim entfliehe.»

Hermann schreibt in seinem Lebenslauf, den er drei Jahre nach seiner Entfernung aus dem Elternhaus verfasste: «Da der Vater viel Alkohol trank, stritt er mit meiner Mutter oft. Da ich auch nicht der brärvste war, nahm ich dem Vater oft Werkzeuge. Das passte dem Vater nicht, weil ich es manchmal liegen liess, und er fürchtete, es werde gestohlen. Er schlug mich oft. Wenn ich spürte, dass ich Prügel bekomme, floh ich zu den Kameraden, die allerdings älter waren. Sie gaben mir allerlei an, und ich machte es. Mit der Zeit machte ich es selbst. So kam das Unglück über mich.»

Hermann ist von kleinem, gedrungenem, aber kräftigem Habitus. Tief-liegende Augen, ein breites Gesicht und herabgezogene Mundwinkel ergeben schon äusserlich den Eindruck eines unfrohen, unwirschen und verdriesslichen Knaben.

Beobachtungen aus der Schule

Hermann ist am liebsten allein. Im Unterricht steht er immer zu hinterst, unbeweglich und unbeteiligt.

Er ist an einem See aufgewachsen und versteht etwas vom Fischfang. Wir kommen einmal in der Schule auf die Fischerei zu sprechen. Hermann gibt uns keine Antwort, er wagt nicht zu erzählen.

Zu jeder neuen Aufgabe brummt er: «Das kann ich doch nicht, das ist unmöglich», aber sofort setzt er sich daran und beginnt. Ist eine Aufgabe beendet, dann legt er sie weg und beginnt etwas Neues, alles ohne Zeichen der Erleichterung oder des Frohseins.

Seine Bewegungen laufen langsam und gleichmässig, aber fast mechanisch ab und ohne innere Anteilnahme.

Wenn Hermann sich am Unterricht mitbeteiligt und sich zum Wort meldet, aber nicht sofort sprechen kann, dann wird er sogleich missmutig: «I chom jo doch nie dra.»

Hermann bittet, zu Paul sitzen zu dürfen. Sie arbeiten zusammen ruhig und ohne Aufsehen. In der Pause sitzen sie meist zusammen auf einer Bank und plaudern.

Auf Aufforderung hin macht Hermann auch im gemeinsamen Spiel mit. Heute ist Hermann in einem Spiel gefangen worden. Sofort hört er jetzt auf zu spielen und setzt sich wieder auf eine Bank. Meistens spielt er nur mit, wenn ich auch mitspiele. Er versucht dann immer, mich zu treffen oder zu fangen und freut sich dann kindlich, wenn es ihm gelingt.

Ein Erzieher erzählt: Hermann habe ihm erklärt, der ganze Thurhof und auch die Schule seien ihm verleidet.

Hermann meldete sich zur Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule. Er hat alle Sonder-Übungsstunden besucht. Am Morgen der Prüfung erscheint er in der Werkstagskleidung und weigert sich zu gehen. Einzelne Kameraden, der Heimleiter und ich reden ihm zu: Er könne die Prüfung bestehen, mit dem Vormund sei alles schon geregelt, die Schule warte auf ihn, wir führen ihm die Vorteile der Sekundarschule für sein späteres Leben an. Alle Aufmunterung nützt nichts, Hermann meint immer nur: «Ich will nicht». Er hat Angst.

Obwohl Hermann ein Einzelgänger ist, wird er zweimal nacheinander in den Klassenrat gewählt, einmal davon als Chef. Hermann führt seine Aemtschen sorgfältig aus, besonders jene, bei denen er allein arbeiten kann: Materialkontrolle, Kastenordnung usw. Dort, wo er sich mit den Mitschülern auseinandersetzen muss, hat er lange Zeit Mühe, und ich muss ihm häufig beistehen. Er wächst aber an der Aufgabe, und später wagt er, seine Meinung zu vertreten und die andern zur Ordnung anzuhalten.

Am liebsten arbeitet Hermann allein im Garten. Er bekommt dort die Verantwortung für zwei Beete, später für ein grösseres Stück.

Man hört Hermann nie ungelöst lachen. Seine «Fröhlichkeit» ist immer euphorisch, gezwungen. Wenn er einmal mit anderen Kameraden spielt, dann plagt er sie meistens, indem er ihnen lachend Haare auszerrt oder sie kneift. Heute hat er Ludwig mit einer Schnur gefesselt, ihm die Arme verdreht und ihn so durch den ganzen Hof geführt.

Hermann legt mir einen Zettel auf das Pult: «Ludwig sagte zu mir, ich sein ein hässiger Siech, einen hässigen Siech kann man im Klassenrat nicht brauchen, und ich gebe damit den Austritt aus dem Klassenrat. Hermann.» Er hat sich dann doch bewegen lassen, eine «Kabinettskrise» zu verhindern.

Beobachtungen aus dem Unterricht:

Sprache: Hermann vergisst bei Diktaten einfache Sätze. Besitzt das Diktat einen fröhlichen Inhalt, dann vergisst er weniger.

Hermann erliegt beim Lesen noch formalen Schwierigkeiten, er stösst an und liest zusammenhanglos. Das Gelesene aber versteht er.

Hermann macht viele grammatikalische, vor allem viele Deklinationsfehler. Man hat den Eindruck, er höre gar nicht auf die Sprache. Bei Korrektur ist er empfindlich.

Der Gehalt der Lektüre scheint allemal einen Augenblick lang ihn zu bewegen, um gleich der missmutigen Grundstimmung wieder Platz zu machen. Es ist, wie wenn Hermann nicht von sich selber los komme.

Kommt das Gespräch auf moralische Gehalte, dann zieht sich Hermann ganz zurück und schweigt, als ob die Aussagen auf ihn persönlich gerichtet wären.

So wie Hermann im mündlichen Unterricht nie aus sich heraus geht, nie ein persönliches Erlebnis erzählt, so wirken auch die Aufsätze unpersönlich und dürftig: In einem Vorweihnachtsaufsatz führt er nur einzelne Punkte an, die auf Weihnachten hinweisen, den Christbaummarkt, den Adventskranz, die Weihnachtsschaufenster, aber keine eigene Freude oder Erwartung. In einem Aufsatz über den Bau des Gotthardtunnels

identifiziert er sich selber mit einem der Arbeiter, während sich die meisten der Mitschüler entweder mit Louis Favre personifizieren oder das Geschehen sachlich in der 3. Person erzählen. Hermann schreibt: «Es ist schwer und streng, was wir arbeiten müssen in dieser Hitze und in diesem Elend. Unsere Aufseher und Bauleiter sind viel zu streng mit uns. Wir streiken. Jedem, der weiter arbeiten will, drohen wir, ihn zu erschiessen.»

An einer Reihe von neun Bildern, die von grobem Kitsch bis zu guter Kunst führt, sollen die Schüler unvorbereitet ihre Meinung schriftlich niederlegen. Hermann hat bei jedem der Bilder etwas auszusetzen: «Dieses Bild ist ein fertiger Kitsch, dieses gibt es nicht in der Wirklichkeit. Wer diese Karte gemalt hat, der spinnt» oder «das kann es gar nicht geben, dass nur eine Sorte Blumen auf einer Wiese ist, es müsste noch andere haben», oder «Im vierten Bild sollten die Gestalten weg sein, dann würde es mir gefallen», oder «Der Strand ist viel zu öde und zu leer».

Wo Hermann in den Aufsätzen einmal Persönliches wiedergibt, da tönt es so: «Als uns der Lehrer die Rollen austeilte, bekam ich Herzklopfen, ich meinte, ich bekomme eine grosse, aber zum Glück nicht . . .» «Wir mussten wieder üben. Nun kam ich an die Reihe. Ich sprach viel zu leise, wie eine Mädchenstimme. Die Kameraden sagten zu mir: Du bist ein Mädchen. Ich hatte einen Zorn und dachte für mich, jetzt können sie selber spielen. Aber es hätte mich doch gereut, wenn ich es laut gesagt hätte.»

Rechnen: Hermann arbeitet hier sorgfältig, wenn auch langsam. Grössere Zusammenhänge aber versteht er kaum oder nur langsam. Im Kopfrechnen zeigt sich der langsame Gedankenablauf besonders deutlich. Wenn er die Aufgaben nur akustisch übertragen bekommt, löst er einfache Rechnungen nicht.

Im schriftlichen Rechnen kontrolliert er jede Aufgabe mehreremale und vergleicht sie mit den Ergebnissen der Kameraden. Hier ist die Selbstkontrolle hinderlich, weil sie zu viel Zeit und Energie benötigt, sie ist unproduktiv und erwächst nicht aus der Tendenz einer vernünftigen Arbeitstechnik sondern aus Pedanterie und Aengstlichkeit.

Naturlehre: Seit sich Hermann entschlossen hat, Gärtner zu werden, beteiligt er sich am Unterricht. Er wählt auch als Freifach Naturlehre, unternimmt nach eingehendem Studium in Naturlehrbüchern Versuche über die Atmung der Pflanzen, macht dazu Skizzen und Aufzeichnungen. Er arbeitet selbständig, er bittet mich nur um das notwendige Material und um eine Kontrolle der Versuchsanordnung. Trotzdem er immer wieder meint: «Es grotet jo doch nöd», gelingen die Versuche.

Geographie: Wo sonst die Schüler fast durchwegs interessiert und gespannt sich beteiligen, bei Besprechung von Savanne und Wüste, von Urwald usw., da bleibt Hermann unbeweglich. Er macht gerade soweit mit, dass er noch versteht, worum es geht, aber die Dinge reichen nicht an ihn heran. Gelegentlich gibt es auch wieder Gegenstände, bei deren Besprechung Hermann eifrig mitgeht. So heisst eine Notiz: Besprechung der Klimagegenden der Schweiz. Repetition mit Bällen (Bewegungsprinzip). Hermann beteiligt sich prächtig, er hat die wesentlichen

Faktoren begriffen, er freut sich darüber und stellt seinen Kameraden geschickte Fragen. — Leider sind Notizen diesen Inhalts selten.

Turnen: Hermann drückt sich gern in den Hintergrund. Wenn er nicht zum voraus weiss, dass ihm eine anscheinliche Leistung gelingen wird, versucht er sich zu entziehen, indem er hinter die Kameraden zurücksteht.

Handtechnisches Gestalten: Wir berechnen und schneiden eine Registratur für unser Ringbuch. Hermann misst und schneidet unexakt, und die Blätter stimmen trotz mehrmaliger Korrektur nicht. Dabei aber bemüht sich Hermann tapfer.

Schneiden: Hermann arbeitet ruhig und besonnen, schneidet aber häufig fehl, so dass die Arbeiten unexakt und unschön werden.

Hermann hat mit dem grossen Meccano-Baukasten eine eigene Konstruktion für einen Kran und für ein Auto mit kippbarer Brücke ausgeführt. Er freut sich, als er mir die Konstruktion erklärt und ich ihn lobe. Aber schon gleichentags will er seine Arbeit wieder abbrechen: «S' isch jo doch nünt!» — Wir halten Hermann davon ab und lassen die Arbeiten noch zwei Wochen im Spielzimmer, wo auch andere Schüler nun damit spielen. Hermann bekommt den Auftrag, gelegentlich hinzugehen und zu schauen, dass nichts daran demoliert werde.

Arbeitsverhalten: Hermann arbeitet langsam aber sorgfältig, er bemüht sich um saubere und gute Leistung. Seiner Bemühung aber fehlt Schwung und Grosszügigkeit, ja er arbeitet pedantisch, alles und jedes will er zuerst mit den Kameraden vergleichen.

Es gibt Tage, an denen er seine missmutige Haltung lockert und etwas «auftaut». Andererseits gibt es wieder «kritische» Tage und Wochen, an denen Hermann sich wie in ein Schneckenhaus verkriecht. Entsprechend wechselt auch seine Einstellung zu den Gegenständen des Unterrichts.

Hermann spielt häufig mit Dingen auf der Bank, mit Federn, Lineal, Papier und verliert dann an Aufmerksamkeit. Man hat jedoch den Eindruck, dass ihn nicht die Dinge selber ablenken; er verbirgt sich hinter ihnen, gleichsam um zu zeigen, jetzt habe er etwas anderes zu tun, als was von ihm verlangt wird.

Hermann beteiligt sich im mündlichen Unterricht wenig. Bei schriftlichen und handtechnischen Arbeiten sind die Leistungen befriedigend. Ebenso erkennt man deutlich, dass sich Hermann im Gruppenunterricht weniger einsetzt und sich mehr zurückhält als im Einzelunterricht.

Charakteristik und Interpretation

Der hervorstechende Zug durch all die Jahre von Hermanns Heimaufenthalt ist sein Missmut, seine depressive Grundstimmung. Ob sie vererbt oder erworben ist, lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen. Für eine anlagemässige Komponente sprechen die Berichte über die Mutter, die in ihrem Missmut die ganze Familie verwahrlosen

lässt¹⁰⁷⁾. Die Depressivität der Mutter genügt nicht, um Hermann als anlagemässig bedingten depressiven Psychopathen zu bezeichnen. Es wäre ebenso möglich, dass Hermanns pessimistische Grundstimmung die Folge der lieblosen Haltung der Mutter und der harten Schläge des Vaters ist, also eine mögliche Ausdrucksform von Verwahrlosung. Wir vermuten, dass beides zusammen wirkt, und dass wir in Hermanns Verhalten eine schwerwiegende Verquickung von Verwahrlosung und depressiver Grundstimmung vor uns haben. Festhalten könnten wir — wenn wir theoretisch bleiben wollen — dass die Bestimmung einer depressiven Konstitution nach Tramer erfüllt wäre, als einer über längere Zeit andauernden, depressiv gerichteten Verhaltensweise.

Versuchen wir die Merkmale und die Auswirkungen der depressiven Grundhaltung in der Schule zusammenzustellen: Immer stellt sich Hermann hinter die Kameraden zurück. Immer wieder zeigt sich ein durchgreifender «Verleider» an Schule und Heim, am ganzen Leben. In einem Spiel, in dem er vorübergehend gefangen genommen, dann durch eigenes Dazutun oder durch Kameraden erlöst werden könnte, da gibt er sogleich auf. Und ebenso unterwirft er sich seinem Schicksal. Seine Versetzung ins Heim empfindet er als ein unabänderliches Unglück. (Emil hält seine Versetzung ins Heim für eine krasse Ungerechtigkeit und schiebt die alleinige Schuld dem Stiefvater zu, während Othmar die Versetzung kommentarlos und unbeteiligt über sich ergehen lässt.) Alle seine Arbeiten erfüllt Hermann ohne Zeichen der Freude oder Erleichterung, seine Bewegungen verlaufen ohne Ausdruck oder in Abwehr. Es fehlt der rhythmische Wechsel zwischen Bemühung und Erholung, zwischen Anstrengung und Erleichterung, zwischen Besorgen und Sichfreuen. Die Phase der Entspannung, der innern Erleichterung, der Freude am Werk, fällt aus.

Hermann identifiziert sich im Aufsatz zum voraus mit den Arbeitern, den Schlechtergestellten. Auch berechtigten Zorn hält er krampfhaft zurück und verbeisst ihn in sich hinein. Man hat oft den Eindruck, Hermann wolle sich als vom Schicksal ungerecht behandelt fühlen.

Man ist versucht, von autistisch-schizoiden Charakterzügen zu sprechen¹⁰⁸⁾. Die Folgen zeigen sich deutlich. Hermann glaubt sich immer selber schuldig, er kommt nicht von sich selber los. Und nun wagt er es gar nicht mehr, sich für etwas noch Unbekanntes einzusetzen, auch nicht

¹⁰⁷⁾ Nach Kurt Schneider könnte Hermann der Gruppe der «schwermütigen Depressiven» zugeordnet werden, während man bei der Mutter eher von einer «missmutigen Depressivität» sprechen würde, vorausgesetzt, dass die anlagemässige Bedingtheit der Depressivität erwiesen wäre.

Kurt Schneider: Die psychopathischen Persönlichkeiten, Seite 59 ff.

¹⁰⁸⁾ Siehe auch: Cécile Schaffert: Möglichkeiten einer erzieherischen Beeinflussung schizophrener Kinder, Leemann & Co., Zürich, 1947.

mehr, berechnete Forderungen anzumelden, weil er zum voraus erwartet, dass ihm alles misslingt. So bricht er vor jeder grössern Leistungsforderung zusammen, was sich deutlich am Morgen der Sekundarschulprüfung zeigt. Auch seine Mutter denkt so, wenn sie ihrer Tochter -- dazu in einem unflätigen und groben Ton -- das Schicksal der unehe-lichen Mutter prophezeit, wenn sie alle Möglichkeiten verkommen lässt, mit denen sie ihr Familienleben heimelig und wohnlich gestalten könnte.

Es fehlt Hermann jenes einfache, naive Vertrauen, das ein Kind dem Leben, dem Erwachsenen, den Kameraden, sich selber gegenüber besitzt, und das wir bei den nervös-störbaren Schülern noch antrafen. Hermann verhält sich zurückhaltend gegen Kameraden, er sucht immer Aemtchen aus, die er allein ausführen kann. Weil jedes soziale Verhältnis ein Verhältnis des «do ut des» ist, auch in den tiefsten Belangen von Freundschaft und Liebe als ein Schenken und Geschenk bekommen, so erfährt Hermann auch keine Gegenbezeugung. Er bleibt einsam. Ist es zu verwundern, dass er sich immer mehr in sich kehrt, dass das «Unglück» immer wieder, jeden Tag neu «über ihn kommt» (Lebenslauf). Nur gelegentlich lehnt er sich gegen sein Geschick auf. Dann stossen euphorisch-unechte Freudenausbrüche durch, dann quält er seine Kameraden mit sadistisch anmutenden Plagereien. Ihr unbeschwertes Frohsein erträgt er nicht. Wir fanden schon bei Richard ähnliche Züge, nur dass sie dort nicht derart tief im Kern der Persönlichkeit verwurzelt waren.

Dass sich Hermanns pessimistische Grundstimmung auch im U n t e r r i c h t auswirken muss, ist leicht ersichtlich:

Hermann hat vor jeder Leistung etwas zu nörgeln. Jede Leistung erscheint ihm voraus als Ueberforderung. (Im Gegensatz zum nervös-störbaren Schüler, der meistens mit zuviel Energie an eine Arbeit herangeht, auch wenn er voraus Angst hat.) Kommt das Gespräch auf moralische Fragen, dann fühlt er sich immer persönlich betroffen, so, als ob das Gespräch auf ihn gemünzt sei.

Nicht nur dass Hermann in seinen dürftigen Aufsätzen selten ein persönliches Erlebnis gestaltet und nichts von seinem Denken und Fühlen kundgibt, auch dort, wo es nicht um Persönliches geht, wie bei der Besprechung des Fischfangs, und wo Hermann ein grosses Wissen und weite Erfahrung zur Verfügung stünden, auch da vermag er nicht, aus sich herauszugehen. So ersteht das äussere Bild der G e h e m m t - h e i t. Wohl gibt es immer wieder Momente, in denen Hermann sich freut, gibt es Tage, an denen er sich öffnet und unvoreingenommen von

der Welt aufnimmt und wieder gestaltet. Aber wie bei Othmar diese Momente zu früh versickern, so schieben sich bei Hermann bald wieder schwarze Wolken über die Freude.

Wir erkennen auch, wie die depressive Haltung das Denken Hermanns schaltet, schon die Funktionen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses beeinflusst, sich schon in Ton und Rhythmus des Sprechens bekündigt: Hermann spricht wie ein Mädchen, stellen die Kameraden fest. Er vergisst einfache kleine Sätzchen, weil er schon nicht mithört, nicht innerlich frei ist. Das Gedächtnis bleibt untief, weil Hermann sich nicht vorurteilslos einem Gegenstand zuwendet. Wieder treffen wir wie bei Emil eine schmale Aufmerksamkeitsbreite. Es sind einzelne Gegenstände, die seine Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, und auch diese dienen oft nur dazu, die Negativität zu bestätigen. Die logische Determination ist nicht gestört, hingegen fallen die vielen voreiligen Urteile auf. Auch sie haben meist einen negativen Inhalt, so, wenn er das Schimpfwort des Kameraden überträgt auf sein Amt als Klassenrat, wenn ein Künstler darum «spinnt», weil er nicht malt, wie er, Hermann, es für richtig hält. Man spürt gelegentlich, dass Hermann seine voreiligen Urteile als solche erkennt, aber doch Recht haben will und dass er die Urteile darum in unnötig krasser Formulierung ausspricht und unsachlich wird.

So wie die Aufmerksamkeitsbreite durch die depressive Grundstimmung eingeschränkt wird, so glauben wir, dass auch der langsame Gedankenablauf durch sie bedingt ist. Die Schwere und die negative Bedeutsamkeit eines einzelnen Gedankens innerhalb einer logischen Reihe muss zuerst gleichsam überwunden werden, bevor die Beziehung zum nächsten Gedanken vollzogen werden kann.

Aus all dem ist ersichtlich, dass die unterrichtliche Leistungsfähigkeit eingeschränkt wird, dass Hermann überall mehr könnte, als er sich selber eingesteht¹⁰⁹⁹). Wenn er nicht eine ansehnliche Leistung voraussetzt, entzieht er sich den Anforderungen (Turnen). Jede Arbeit ist auf kommendes Misslingen geschaltet. Hat er an einer Arbeit Freude (Meccano), dann zerstört er das fertige Produkt bald wieder, weil er selber nicht an seine Leistung glaubt. Wie Emil, so zeigt sich auch Hermann empfindlich bei Korrekturen. Emil erlebt jede Feststellung eines

¹⁰⁹⁹) «Wenn der Glaube an ihre Leistungsfähigkeit weitgehend abhanden gekommen ist, leisten sie (diese Kinder) tatsächlich nichts mehr und lassen sich intellektuell fallen . . . Sie sind einem bekannten psychologischen Gesetz erlegen, das dahin lautet, dass sich Erwartungsvorstellungen pessimistisch-depressiver Art, die sich auf die eigenen Kräfte beziehen, in die Wirklichkeit umsetzen. Wer glaubt, er sei dumm, erliegt einer wirksamen Selbstsuggestion und versagt in der Folge selbst dann, wenn es ihm grundanlagemässig an Begabung nicht fehlt.»

Hans Zulliger in: Lernstörungen, Zeitschrift für Psychologie, 1944, Nr. 4, Seite 285.

Fehlers als einen Angriff auf sein Gefühl des Immer-Recht-habens, während Hermann voraus schon erwartet, dass er Fehler gemacht hat, und die Wirklichkeit steigert sein Missbehagen.

Viele Arbeiten im Unterricht sind Gemeinschaftsarbeiten. Da die misshandelte Haltung Hermanns einsam gemacht hat, und er die Auseinandersetzung mit den Mitmenschen scheut, sind seine Leistungen im Gruppenunterricht geringer als bei Einzelarbeiten, sein Einsatz im mündlichen Unterricht dürftiger als bei schriftlichen oder handtechnischen Arbeiten.

Wir glauben auch, dass die Art der Konzentrationslosigkeit Hermanns mit seinem Pessimismus in gegenseitiger Bedingtheit steht: Hermann wendet sich absichtlich den ablenkenden Gegenständen zu, aber «mit halbem Ohr und halbem Auge» folgt er doch dem Unterricht. Sobald der Unterrichtsfortgang in seine «Nähe» rückt, wenn von ihm persönlich nun eine Leistung erwartet wird, dann beschäftigt er sich intensiv mit den zerstreuten Dingen. Es ist, als ob er lieber eine Rüge wegen Unaufmerksamkeit auf sich nähme, als dass er sich einer Leistung aussetzte, von der er doch ein Misslingen ahnt. Vergleichen wir einen Augenblick diese Form der Konzentrationslosigkeit mit jener bei andern Schülern. Bei den nervös-störbaren Schülern schiebt sich ein anderer Gegenstand ein, wird erfasst und bleibt für eine Weile der Gegenstand der Aufmerksamkeit, um bald von einem andern wiederum verdrängt zu werden. Bei Othmar versickert die Kraft zur Aufmerksamkeit und macht träumerischen Vorstellungen Platz; er wird untätig. Wir erkennen daraus, dass nicht nur der Veranlassungsgrund zur Unkonzentriertheit ein jeweilen anderer ist, sondern, dass Unkonzentriertheit sich auch anders äussert und in der jeweiligen andern Ausdrucksform von einer differenzierten Beobachtung erfasst und diagnostisch verwertet werden kann.

Auf der Suche nach dem, was uns innerhalb der psychischen Struktur Hermanns bei unserer pädagogischen Aufgabe helfen kann, stossen wir vorerst auf eine mittelmässige intellektuelle Begabung, die allerdings auch wie die gemüthhaften Momente depressiv geschaltet ist. Sie zeigt sich in allen schulischen Leistungen. Die Meccano-Arbeiten weisen zudem auf eine gute praktisch-kombinatorische Intelligenz¹¹⁰).

¹¹⁰) Die Tatsache, dass es beinahe ein Jahr dauerte, bis die vorzügliche praktisch-kombinatorische Begabung Hermanns offen zutage trat, zeigt einerseits, dass unser Unterrichtsbetrieb — wie sehr auch immer von ganzheitlichem Erlebnis und umfassender Betätigung aller Dispositionen gesprochen wird — oft nicht einmal alle Intelligenzfunktionen zu aktivieren vermag; andererseits erkennen wir daraus, dass eine charakterliche Eigenart wirklich über lange Zeit hinaus «ein Licht unter den Scheffel stellt».

Wie die Intelligenz in ihren Funktionen beeinträchtigt, besser gesagt einseitig gerichtet und damit eingeengt wird, so treffen wir auch einen guten Willen zur Leistung. Immer bemüht sich Hermann. Schon die Berichte der Unterschullehrer sprechen davon. Trotz anfänglichem Nörgeln beginnt Hermann jede Arbeit sofort und hält sie in der gleichen Sorgfalt durch Schrift zB bis zum Schluss. Aber dieser Leistungswille und auch die Selbstkontrolle wirken schwunglos und laufen Gefahr, in Pedanterie und unökonomische Selbstbekrittelnung hinauszuführen.

Was unsere Aufmerksamkeit aber vor allem in Anspruch nehmen muss, sind jene Lichtblicke, in denen die depressive Grundstimmung nicht wirksam ist. Hermann kann sich hie und da richtig freuen, er sucht sich doch einige wenige Kameraden zur Mithilfe im Garten aus, er spielt gelegentlich mit uns, vor allem, wenn der Lehrer auch mitspielt. Wenn sich in die Freude, nun beim Spiel gerade den Lehrer gefangen oder ihn mit dem Ball getroffen zu haben, auch noch inadäquate Momente einmischen, so müssen wir doch die Tatsache festhalten, dass Hermann für Kontakt und Bindung zugänglich ist. Dasselbe äussert sich darin, dass bei fröhlichen Inhalten auch die Leistungen etwas besser sind (z. B. Diktate humoristischen Inhalts). Ja, in solchen aufgehellten Momenten werden Hermanns unterrichtliche Leistungen geradezu erfreulich (Notiz über den Geographieunterricht).

Die schulische und unterrichtliche Sonderaufgabe

In diesen Ausführungen sind nun schon die wesentlichen *Sonderaufgaben* angedeutet: Wir werden zuerst versuchen, Hermann zu verstehen, und im Verstehen seiner Lage werden wir erkennen, wie notwendig es für Hermann ist, dass er um jemanden weiss, der sich um ihn kümmert, der ihn nicht auch verlässt und ihn seiner Einsamkeit und seiner Angst vor der Zukunft überantwortet, weil er selber gelangweilt und verdriesslich geworden ist. Hermann darf nicht der Bevorzugte der Klasse werden. Aber in kleinen, unbedeutend scheinenden Situationen kann es sich auswirken, was wir meinen. Hermann bekommt kleine Sonderaufträge: Ordnungmachen auch nach der Schule, Botengänge, Mithilfe bei der Vorbereitung chemischer Versuche. Dann werden wir ihn mit in die Gemeinschaft hereinziehen: Wir fordern ihn auf, auch mit uns zu spielen, mit uns zusammen eine Arbeit auszuführen. Langsam leistet Hermann auch für die Gemeinschaft selber eine Arbeit. Aber immer wieder brechen die geknüpften Beziehungen aus objektiv unwichtigen Veranlassungsgründen ab. Es ist notwendig, dass wir Hermann dann doch im Zuge behalten können. So, wenn das Schimpfwort

eines einzelnen Kameraden Hermann veranlasst, seinen Rücktritt aus dem Klassenrat zu geben, dann sind wir dafür besorgt, dass er nicht ausführt, was er beabsichtigt. Eintreten darauf hätte eine neue Bestätigung seiner Untauglichkeit bedeutet, und er hätte daraus den Schluss gezogen, dass durch die Annahme seiner Demission gleichsam «offiziell» beglaubigt ist, er sei eben doch ein «hässiger S. . .» und taue als solcher nicht für die Gemeinschaft. — Wir halten es für ein gutes Zeichen, dass Hermann in seinem letzten Jahr des Heimaufenthaltes im Aufsatz schreibt: «Es hätte mich doch gereut», nämlich nach dem Schimpfwort des Kameraden, er spreche wie ein Mädchen, die Rolle hinzuwerfen und nicht mitzuspielen.

Wir haben bei Emil erlebt, dass die Möglichkeit der persönlichen Kontaktnahme, die persönliche Bindung an den Lehrer und an Mitschüler eine wichtige Erziehungsaufgabe darstellt. Und ebenso bedeutet für Emil und für Hermann die stufenweise Uebertragung von Verantwortung eine dringende Notwendigkeit. Wir übertragen Hermann auch zuerst Verantwortung für Dinge, die ihn interessieren, für zwei Gartenbeete, dann für mehrere und für die Gartenwerkzeuge. Wir freuen uns über seine Wahl in den Klassenrat, denn jetzt ist es uns gegeben, die übertragene Verantwortung zu dosieren. Er übernimmt vorerst wieder Aemtschen, in denen er für sich allein arbeitet, das Ziel der Arbeit aber im Dienste der Gemeinschaft steht: Kastenordnung, Materialkontrolle usw. Später übertragen wir ihm Aemtschen, die ihn in engen Kontakt mit den Kameraden und mit der Aussenwelt bringen: Betreuung neueingetretener Schüler¹¹¹⁾, Vertretung der Schulbedürfnisse gegenüber Haus und Landwirtschaft (Anfragen um entsprechendes Anschauungsmaterial, Nahrungsmittel für den Chemieunterricht, Melden, dass zu bestimmter Zeit eine Lektion auf dem Acker oder in der Scheune stattfinden werde usw.). Später leitet Hermann selbständig eine Klassenversammlung. Wir hoffen damit, Hermann das Erlebnis zu vermitteln, dass sich doch nicht alles gegen ihn wendet, dass es einem in der Gemeinschaft und bei der persönlichen Leistung für die Gemeinschaft doch wohl sein kann.

Wiederum stellt sich auch bei Hermann die allem Unterricht immanente Aufgabe, das Verständnis eines Gegenstandes zu ermöglichen und die dazu notwendige Leistung anzuregen. Da sich Hermanns depressive Grundstimmung als Gehemmntheit äussert, eignet sich das Be-

¹¹¹⁾ Da in einem Heim die Schüler während des Schuljahres ein- und austreten, bedeutet es neben dem erzieherischen Wert der Betreuung neuer Schüler durch Kameraden auch für den Lehrer eine kleine Entlastung, wenn er nicht selber jeden Ankömmling in alle die kleinen Riten und Gewohnheiten der Schulführung und Unterrichtsgestaltung einführen muss.

wegungsprinzip vorzüglich. Wir erfahren, dass Hermann bei Uebungen mit dem Bewegungsprinzip freier und gelöster mitarbeitet.

Urteile sind der Ausdruck des Verständnisses eines Gegenstandes. Wir sahen, dass Hermann zwar logisch richtig, aber voreilig und unsachlich, im Sinne der depressiven Haltung urteilt. An jedem Bild sieht er nur, was ihm nicht gefällt. Jede Arbeit ist zum voraus mit der Erwartung des Versagens behaftet. Die Voreinstellung, die Hermann dem Gegenstand gegenüber einnimmt, beruht in dieser Erwartung des Misslingens, in der «Schaltung» auf das Negative. Jedem Gegenstand haftet die Möglichkeit an, die eigene Depressivität zu bestätigen oder ihn blosszustellen, ihn in seiner mühsam erworbenen Abgeschlossenheit von der Welt zu stören. Seine stereotypen Ausdrücke dafür sind: «Das kann ich doch nicht», «das grotet mer doch nöd», «das verstehe ich doch nicht». Damit verschliessen sich ihm viele Möglichkeiten, neue Erfahrungen zu machen, Möglichkeiten des Reifens, der Erfüllung und Beglückung.

Wir haben Unterricht aufgefasst als Begegnung mit dem Gegenstand, der in seiner ihm immanenten Gesetzlichkeit und Werthhaftigkeit erfahren, erkannt und erlebt werden muss. Wie bei Emil, versuchen wir auch bei Hermann mit der Haltung der Sachlichkeit die Objektivität dem Gegenstand gegenüber zu erreichen. Die Gültigkeit der Sache, nicht die der Depressivität soll bestimmen. Immer dort, wo sich eine unabdingbare Wahrheit aus einem Versuch, aus einer Urkunde, aus einer unleugbar erlebten Tatsache ergibt, muss auch Hermann diese Wahrheit formulieren. Er erlebt die objektive Notwendigkeit gewisser Arbeiten und Anordnungen in seiner Gartenarbeit, die er aus Angst vor dem Nichtkönnen umgehen wollte.

Die Objektivität den Gegenständen aus der Sachwelt gegenüber leiten wir allmählich auf die mitmenschlichen Bezüge über. Hier — ersichtlich am Beispiel der Geschichte und moralpädagogischer Gehalte — gelingt es schwerer, Hermanns Voreinstellung zu überwinden. Selbst geschichtliche Ereignisse bezieht er gleichsam auf sich selber. Wir werden uns daher hüten, Geschichte und auch Naturgeschichte moralistisch zu werten, wie es die Herbart-Ziller'sche Schule forderte. Wir werden im Gegensatz dazu auf die objektiven Tatsachen Gewicht legen und diese aus ihren objektiv erkennbaren Veranlassungsgründen und in ihren nachweisbaren Wirkungen zu verstehen suchen.

Wir versuchten, Emil mit Hilfe der sachlichen Haltung zur Objektivität der eigenen Leistung und zur Objektivität sich selber gegenüber zu führen, indem wir vorerst gute Leistungen, dann schlechte und das eigene Verhalten zum Objekt, zum Gegenstand machten. Bei Her-

mann müssen wir sorgfältiger differenzieren. Geht es bei Emil darum, die Voreinstellung zum Gegenstand im Sinne seiner fanatischen Rechthaberei am objektiven Gegenstand abzubauen und ihm selber das rigore Verhalten gegen Um- und Mitwelt vorzuweisen, so erkennen wir, dass Hermann sein eigenes Versagen selber nur zu gut kennt, dass er selber darunter leidet, ohne einen Ausweg zu wissen. Unser Prinzip der sachlichen Haltung — wenn wir es einmal so nennen möchten — wird sich gerade hier beschränken müssen. Wir würden Hermanns Leiden vermehren, wenn ihm sein Versagen auch noch offenkundig dargelegt würde. Wir werden darum keine mangelhaften Arbeiten nach ihrem Entstehen zurückverfolgen, und vor allem werden wir seine depressive Grundstimmung nicht zum Gegenstand persönlicher Besprechungen machen. Hingegen werden wir ihm gute Leistungen, sein Verhalten in «lichten Momenten» deutlich vor Augen führen. Ja, wir stellen gute Arbeiten, wie die Meccano-Konstruktion den Mitkameraden zum Spiel zur Verfügung, damit Hermann erlebt, wie andere sich an seiner Arbeit freuen und beglücken, und er bekommt die Aufgabe, sein Werk zu betreuen, statt es zu vernichten. Gerade in der Arbeit, wo er sich bemüht und etwas leisten will, müssen wir ihm zeigen, dass es sich doch lohnt, dass nicht alles verloren ist. Dort, wo es gelingt, Hermann zu einer objektiven Haltung zu gewinnen, da vermag er erst seine Fähigkeiten voll einzusetzen, und es zeigt sich, dass er dann zu selbständiger Arbeit befähigt ist, wie bei den Versuchen über die Assimilation der Pflanzen.

Wie bei den nervös-störbaren Schülern hat die Haltung der Sachlichkeit neben der Erreichung der Objektivität und damit dem Abbau der Voreinstellung die Aufgabe, das Erlebnis des eigenen Könnens zu verwirklichen. Nur ist auch diese Aufgabe bei Hermann schwerer und differenzierter, weil die depressive Grundstimmung die ganze Persönlichkeit durchzieht, und er nur schwer daran glaubt, dass er wirklich etwas leisten kann.

Wiederum helfen uns auch bei Hermann in der objektiven Erfassung des Gegenstandes das Anschauungsprinzip und für das Erlebnis seiner Gesetzlichkeit in der geistigen und handtechnischen Erarbeitung die Arbeitsschule, wobei für Emil wie für Hermann das Ergebnis, richtiger gesagt die freie Anerkennung des objektiven Ergebnisses wichtiger ist als der Unterrichtsfortgang.

Hermann baute sich eine Privatwelt auf, in der die Gegenstände nur gemäss der negativen Grundstimmung Gültigkeit hatten. So taucht hier, wie auch schon bei Emil das Problem der Bedeutung des Gegen-

standes auf¹¹². Für Emil bedeutet der Gegenstand die Bestätigung seiner Rechthaberei, für Hermann die Anerkennung seiner Depressivität oder drohendes Unheil. Mit unserer Haltung der Sachlichkeit versuchen wir, die objektive Bedeutung des Gegenstandes als Wahrheit zu vermitteln und die in der Richtung der charakterlichen Konstitution abgelegenen Bedeutungen umzulenken. - Es müsste aber auch möglich sein, den Gegenstand nicht nur in seiner negativen sondern auch in seiner positiven Bedeutung zu erleben. Dies geschieht einmal dort, wo Interessen ansprechen. Hermanns Interessen gelten den Gartenarbeiten. Zugleich aber — und damit erscheint ein zentrales Anliegen der Schule bei schwererziehbaren Kindern — müssen wir zu erreichen versuchen, dass der Schüler den Gegenstand selber als einen persönlichen Wert, als Bereicherung erlebt. So, dass dieser Gegenstand nicht mehr nur Mittel zu einem Zweck, nicht mehr nur meinem Fortkommen dient und dass er nicht nur seine ihm zukommende Stellung innerhalb eines Systems von gültigen Beziehungen einnimmt (Ziel der Haltung der Sachlichkeit), sondern dass der Gegenstand nun mir ganz persönlich etwas bedeutet. Ich spüre meine Welt weiter und grösser werden durch die Begegnung mit ihm. Ich gehe mit dem Gegenstand, und er geht mit mir eine Bindung ein, die tiefer reicht als die Beziehung Ich-Es und auch tiefer als die Erfassung eines objektiven Sinnzusammenhanges. Mit andern Worten: Wir lassen der negativistischen Grundstimmung Hermanns entgegen eine gegenpolige Atmosphäre wachsen, eine Atmosphäre der Bejahung des Gegenstandes. Die heilpädagogische Literatur ist davon überzeugt, dass eine lieblose, bedrückende Atmosphäre in Schule und Elternhaus verheerend wirke. Sollte nicht eine gegenpolige Grundhaltung auch wirksam sein?

Es ist einleuchtend, dass diese Aufgabe im Unterricht beim schwererziehbaren Schüler nicht eine in formalstufige Abschnitte gegliederte und damit lernbare Didaktik oder Methode sein kann. Wir möchten sie als **Gesinnung der Ehrfurcht vor dem Gegenstand** bezeichnen: Ehrfurcht ist immer schon Ehrfurcht vor etwas, also vor dem Gegenständlichen. Damit genügen wir den Bedingungen des Unterrichts, wie wir ihn bestimmten. Gleichzeitig zeigt der Begriff Ehrfurcht die Bedeutung an, die der Gegenstand für mich besitzt, eben die rückhaltslose Anerkennung in seinem jeweiligen Zustand, der für mich, indem ich ihm begegne, eine Bereicherung meines Erlebens darstellt.

¹¹²⁾ Das Problem der Bedeutsamkeit hat vor allem Dilthey in die philosophische und damit auch in die pädagogische Diskussion eingeführt.

Voraussetzung für die Wirksamkeit einer Gesinnung der Ehrfurcht ist eine grundsätzliche Wertoffenheit. Wir glauben, sie bei Hermann festgestellt zu haben, wenn auch nur in kleinen Begebenheiten, in kaum wahrnehmbaren Ausdrucksformen, vor allem aber während der «lichten Momente».

Wir sehen den einen Weg zur Gesinnung der Ehrfurcht in der Uebertragung dieser Gesinnung vom Lehrer auf den Schüler¹¹³⁾. Wieder gilt die Annahme einer grundsätzlich möglichen Wertoffenheit auch für den Lehrer. Voraussetzung ist, dass er selber Ehrfurcht erspürt und dass diese Ehrfurcht sein ganzes didaktisches Verhalten durchzieht. Jedem Lehrer kann Ehrfurcht zuteil werden, wenn er sich bemüht, in die Zusammenhänge der Dinge zu sehen. Mit andern Worten, auch ein unbeliebtes Fach beschenkt einen, wenn man sich die Mühe nimmt, sich damit intensiv zu beschäftigen¹¹⁴⁾, seine tieferen Gesetzmäßigkeiten zu erforschen, wenn man sich in die Biographien jener Menschen vertieft, die ihr Leben in den Dienst einer Sache stellten, Mathematiker, Forschungsreisende, Aerzte, Dichter, Musiker, Maler, Bildhauer usw.

Es ist die Aufgabe des Lehrers, die Beziehungen zu den Gegenständen zu schaffen. In der Art, wie er es tut, wie er selber das Gegenständliche erlebt, wirkt er auf die Schüler. Zulliger schreibt, dass sich alle Erziehung auf dem Grunde der Uebertragungsfähigkeit vollzieht. «Die Folge dieses besonderen Verhältnisses zwischen Kind und Erzieher ist die Identifizierung des Geführten mit dem Führer. Das Kind wird auf dem Wege der Anerkennung der Ideale des Führers, die es infolge der Identifikation in sich aufnimmt und als Forderungen seiner Innerlichkeit empfindet, für die Wertschätzung des Idealen überhaupt erst fähig¹¹⁵⁾».

Wir möchten allerdings nicht von einer Identifikation sprechen, weil der Schwerpunkt nach wie vor auf dem Dritten, dem Gegenstand liegt. Es handelt sich um ein Uebergreifen der Gesinnung der Ehrfurcht vom Lehrer auf den Schüler. — Nur gelegentlich und selten erfährt diese Uebertragung nachweisbaren Ausdruck, durch einen Hinweis, dadurch,

¹¹³⁾ Binswanger: «Gesinnung kann weder gemacht noch anerzogen werden, sie kann nur erweckt und zwar auf dem Grunde der Vorbildlichkeit des Du in dualer Wirheit.» Ueber Wesen, Grenzen und Möglichkeiten der Gemeinschaft. SLZ 49, Seite 612.

¹¹⁴⁾ In der Primarschule werden noch alle Fächer vom gleichen Lehrer erteilt. In der Sekundarschule findet bereits die Trennung in die sprachlich-historische und in die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung statt. Eine Gesinnung der Ehrfurcht müsste eigentlich in der Sekundarschule besser möglich sein, weil die Entscheidung für die eine oder andere Richtung meist nicht nur geschieht auf Grund vorliegender Interessen, sondern immer auch aus einer Haltung, die aus einem gemüthhaften Hingezogenwerden zu den entsprechenden Gegenständen, aus einem tiefern Erleben erwuchs.

¹¹⁵⁾ Hans Zulliger: Schwierige Schüler, Huber, Bern, 1935, Seite 266.

dass wir Hermann in einer eindrucklichen Situation zu uns herannahen und nur andeuten: «Hermann, schau einmal!»

Eine Gesinnung der Ehrfurcht wachsen lassen, die sich als Grundhaltung langsam auf Hermann überträgt, ist aber nur der eine Weg. Es gibt auch den andern, nämlich dass der Schüler durch eigene Einsicht ins Staunen gerät.

Ein Beispiel:

Im Heim wird ein Neubau erstellt. Die Zimmerleute sind an der Arbeit. Wir stehen davor und bestaunen die flinken Arbeiter und das Durcheinander von Balken. Erst bei genauerem Zusehen ergibt sich im Balkengewirr eine gewisse Gesetzmässigkeit. Jeder Balken ist an seinem Platz, gemessen, gesägt, gefügt. Nun nehmen wir selber ein kleines Stützgebälk, messen, skizzieren und suchen es auf dem der Schule zur Verfügung gestellten Plan. Es wird nun sorgfältig gemessen und nach Massstab in den üblichen Normen des Technisch-Zeichnens dargestellt. Nun gehen wir noch einmal hinaus auf den Bauplatz. Das Balkengewirr hat jetzt plötzlich auch für uns einen Sinn bekommen. Es sind jetzt nicht mehr nur die waghalsigen Klettereien der Zimmerleute, die uns imponieren. Die geistige und manuelle Arbeit, ihr Können als Berufsleute zwingt uns zur Ehrfurcht und Achtung. Vom Massstab geht die Verbindung zu Geographie, von geometrischen Berechnungen zu kaufmännischen, Kosten des Holzes, Lohnberechnungen. In Sprache stossen wir auf die Probleme einer Offerte, in Geschichte fragen wir von unserm Neubau aus rückwärts nach Bauarten früherer Zeiten bis zur Feuerhütte der Höhlenbewohner, Bauverordnungen und Strassengesetze interessieren uns. Weitet sich dieses Beispiel zum Gesamthema Neubau aus, so ist das in unserer Sicht nicht wesentlich. Es kommt hier darauf an, dass dem Schüler grössere Zusammenhänge «aufleuchten» und dass er die daraus gewachsenen Erkenntnisse als Bereicherung erlebt. Wenn später die Wertansätze des Schülers eine ganz andere Richtung nehmen, er wird doch aus diesen Erlebnissen die Arbeit des Zimmermannes achten.

Wir möchten in methodischer Sicht die Tatsache, dass aus der eigenen Einsicht Ehrfurcht erwachsen kann, auch mit dem Begriff *Anschauung* belegen. Es handelt sich jedoch nicht mehr um jene Anschauung, die uns beim nervös-störbaren Schüler hilft, die Determination der Wahrnehmung und damit des Denkens zu erleichtern, auch nicht um jene Anschauung, die uns bei Othmar, Emil und auch bei Hermann hilft, die Voreinstellung zum Gegenstand zu «widerlegen» und eine sachlich objektive Haltung zu ermöglichen. Anschauung bedeutet hier: den Gegenstand in seinem Wesen «bemerken», eine innere gemüthhafte Beziehung zu ihm wachsen lassen. Dies kann schon im Stadium der Wahrnehmung geschehen, wenn die Evidenz des Gegenstandes und seiner Beziehungen als Bereicherung, als ein beglückendes Erlebnis «aufleuchtet». Es kann auch sein, dass der Schüler den Gegenstand erst während oder

nach erfolgtem Verständnis in einer persönlich werthhaften Bedeutung erfährt, das heisst, wenn nach der Auflösung in seine struktur-bedingten Teile der Gegenstand in einer rückgewendeten Gesamtschau als ein für mich bedeutungsvolles Ganzes «erscheint».

Der Gedanke der *Mehrdarbietung* kann uns hier ebenfalls helfen. Mehrdarbietung bedeutet, Gegenstände in grössern Sinnzusammenhängen an den Schüler herantragen, auch dann, wenn das Verständnis noch nicht zur strukturellen Erfassung des Sinngefüges hinreicht. Es geht um ein ahnungsweises Bemerken des Sinnes, das nicht in sprachlichem Ausdruck als formulierte Erkenntnis wiedergegeben werden kann. Wir werden daher Bilder betrachten, Musik hören, über politische Ereignisse, über die Weltlage sprechen ohne schulischen Ausdruck zu verlangen, weil wir wissen, dass es sich entweder um Gegenstände handelt, bei denen jede Analyse — mindestens auf der Volksschulstufe — das Erlebnis zerstört oder weil die strukturellen Einzelteile noch nicht in ihrer Zusammengehörigkeit, wohl aber als Ganzes sinngemäss und ahnungsgemäss erlebt werden können.

Stern, der Begründer des Prinzips der Mehrdarbietung erwartet davon nur eine Anregung der noch schlummernden Dispositionen und ein Bereitmachen für zukünftige Leistungen¹¹⁶⁾. Wir glauben, — im Anschluss an O. Wichmann¹¹⁷⁾ — dass der Gedanke der Mehrdarbietung überall dort seine Berechtigung hat, wo es primär nicht um ein kausales Erklären sondern um ein Verstehen solcher Sinnzusammenhänge geht, die eine Bereicherung und Erweiterung des eigenen Erlebens bedeuten, so in Religionslehre, in Lebenskunde, Kunst und Geschichte.

Gesinnung der Ehrfurcht wird nur dann wirksam, wenn sie aus einem echten Empfinden erwächst, wenn sie Erfüllung bedeutet. Herbeiführen können wir diese Erlebnisse nicht. Wir können sie höchstens vorbereiten durch die didaktische Schaffung der Möglichkeiten eines vertieften Verständnisses und durch gelegentliche Bemerkungen: «Denk einmal, wieviel es brauchte, bis die Menschen das konnten, wieviel Mühe und Sorge nötig waren, bis das soweit war.» Auch Hermann kann sich dieser Haltung nicht ganz entziehen, und wir erleben es, dass langsam und nur in spärlichen Aeusserungen bemerkbar, Ehrfurcht wächst, angefangen beim Staunen über die Ergebnisse seiner Pflanzenversuche bis zu regerer Teilnahme an Geschichte und Lektüre.

Insofern eine Gesinnung der Ehrfurcht nicht geschaffen werden kann, ist sie auch nicht dauernd wirksam. Auch besteht eine gewisse Affinität

¹¹⁶⁾ William Stern: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig, 1930.

¹¹⁷⁾ O. Wichmann: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Seite 11 und Seite 57. Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a. S., 1930.

zu bestimmten Gegenständen, z. B. aus Religion, Geschichte, Lektüre, Kunst, aber auch zu Gegenständen aus der Natur, zu Technik, wobei die Ehrfurcht als Achtung von den Schaffenden auftritt. Schwieriger wird es in formalen Arbeitsbereichen, wie Rechnen, Schreiben, Buchführung. Aber auch dort dürfen wir bei schwererziehbaren Schülern nicht immer nur den Nutzstandpunkt hervorkehren, indem wir den Eintritt in eine Lehrstelle mit einer schönen Schrift z. B. in Verbindung bringen, statt auf die aesthetischen Momente in der Schrift selber einzugehen.

5. DIE ERSCHWERUNG VON SCHULE UND UNTERRICHT UND IHRE SONDERAUFGABEN BEIM SCHÜLER MIT PSYCHOPATHISCHEN ZÜGEN

a) Die Beeinträchtigung der schulischen und unterrichtlichen Möglichkeiten durch psychopathische Züge

Wir haben eingangs die grossen Divergenzen im Begriff der Psychopathie festgestellt. Unsere Beispiele bestätigen, dass auch das konkrete Verhalten der Schüler vielgestaltig ist und nur mit Mühe auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden kann. An Othmar fliessen viele Möglichkeiten der inneren Reifung infolge seiner physischen und psychischen Schwächlichkeit ab. Er weiss um seine Schwäche und wäre doch gewillt, seinen Kreis so zu erfüllen wie seine Kameraden. Emil fällt auf durch seine fanatische Rechthaberei, die sich in Affektausbrüchen und Unausgeglichenheit kundtut. Er fühlt sich ständig bedroht in seinem Rechthaben und schützt sich vor einem Ich-verlust durch seine Aggressionen. Die Angst, sein Ich zu verlieren, finden wir auch bei Hermann, aber sie erwächst hier aus seiner Depressivität. Alles Leben tritt ihm grau in grau entgegen, sodass er, immer wieder auf sein eigenes Verhalten zurückkommend, immer wieder von der Zukunft neue Bedrückung erwartend, sich in sich selbst verschliesst. An gemeinsamen Zügen können wir nur wenige feststellen: Allen Knaben fehlt die Kraft, ihre innern Gleichgewichtsstörungen selber auszugleichen. Kleinigkeiten werfen sie aus den mühsam angelernten Gewohnheiten und aus der Ruhe. Bei allen Beispielen treffen wir Infantilismen an.

Schule ist immer schon Gemeinschaft. Keiner der drei Schüler hat tragende Bindungen zur Gemeinschaft oder zu einem Freund oder Kameraden. Othmar und Hermann ziehen sich vor jeder verpflichtenden Bindung zurück. Es ist der Freund, der immer nur zu geben hat. Emil verunmöglicht Freundschaft und Kameradschaft durch seine Aggres-

sion und unvermittelten Angriffe. Es fehlt ihnen allen die Verantwortungsfreudigkeit, die wir sonst bei Knaben in diesem Alter antreffen.

Schule ist nicht nur Gemeinschaft, in der einer für den andern da ist, in der es jedem Schüler wohl sein soll. Sie ist auch Arbeitsgemeinschaft. Emil unterbricht mit seinen Affektausbrüchen oft den Unterrichtsgang und lenkt die Kameraden ab. (Wir wissen, wie leicht sich die nervöskstörbaren Schüler ablenken lassen.) Hermann und Othmar lassen jenes Minimum an Spontaneität vermissen, das eine Arbeitsgemeinschaft von jedem ihrer Mitglieder erwarten muss; die beiden lassen alle Anordnungen «über sich abfliessen». Umgekehrt ist es auch die Gemeinschaft, die sich durch Emils Verhalten abgestossen fühlt, die durch Hermanns Nörgeleien angewidert und durch Othmars Mattigkeit gelangweilt wird.

Unterricht als Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand benötigt vorwiegend die Intelligenzfunktionen. Wir stellen bei allen drei Beispielen eine mittelmässige Intelligenz fest¹¹⁵⁾, wobei Emil noch durch eine hervorstechende Begabung im räumlich-kombinatorischen Denken auffällt. Ganz deutlich aber sahen wir, dass die einzelnen psychopathischen Züge die Intelligenzleistungen «steuern»:

Schon die Sprechfähigkeit wird beeinflusst. Othmar und Hermann wagen kaum zu sprechen. Emils Sprehton ist schnauzig und unfreundlich, auch bei sachlichen Gesprächen. Hermann spricht leise und gehemmt und Othmar lahm und langsam. Sowohl bei Hermann als auch bei Emil finden wir eine eingeeengte Aufmerksamkeitsbasis. Sie wenden sich nur jenen Gegenständen zu, die ihrer seelischen Grundhaltung entsprechen. In der Folge halten sie an einzelnen Vorstellungen fest, und ihre Assoziationsbreite wird schmal. Ebenso bleibt ihr Gedächtnis un- tief oder einseitig, weil sie nur das als nachhaltigen Eindruck erleben und festhalten, was ihre vom Gefühl geschaltete, rechthaberische oder depressive Erlebnisweise aus der Fülle des Möglichen sich ausliest.

Die eigentlichen Intelligenzfunktionen: Abstraktions-, Kombinations-, Urteils- und Kritikfähigkeit verlaufen formal-logisch richtig, auch die Determination der Gedankengänge vollzieht sich «ordnungsgemäss». Die Denkinhalte aber werden verändert. Hermanns Denken ist depressiv gerichtet, es ist zähflüssig und gehemmt. Dem Denken Emils bleiben zum voraus gewisse Denkinhalte gesperrt, auch bekommen unwichtige Momente gelegentlich geradezu symbolische Kraft. Bei Othmar reicht die Energie nicht, die Denkvollzüge auszuführen, die von einem Schüler sei-

¹¹⁵⁾ Das bedeutet nicht, dass es nicht auch unterbegabte oder hochintelligente Schüler mit psychopathischen Zügen gibt. «Geistig beschränkt sind die einen, reich begabt die andern, oft einseitig talentiert, und die Mehrzahl hält sich auf der Mittellinie.» Scholz: *Anomale Kinder*, Seite 124, Karger, Berlin, 1922. Es ist jedoch zu beachten, dass der Intelligenzgrad nicht eine entsprechende unterrichtliche Leistung garantiert.

nes Alters erwartet werden dürfen. Verliert der Gedankengang der nervös-störbaren Schüler bei der Fülle der neuen Einfälle den Faden, so wird er bei Hermann im Sinne der Depressivität umgelenkt und bei Emil auf fast irreversible, durch Erfahrung nur schwer korrigierbare «Ueberzeugungen» festgenagelt. Man könnte von einer allzu intensiven Verpersönlichung des Denkens sprechen¹¹⁰⁾. Dies äussert sich auch darin, dass ihr Denken in den Realfächern Geographie, Naturlehre weniger unsachlich verläuft als in Geschichte, Religionslehre und Lebenskunde. Die Intelligenzfähigkeiten spielen einwandfreier bei der Herstellung von Beziehungen zwischen Welt und Welt als im Verhältnis der Relationen Welt-Ich und Welt-Mitmensch.

Die Veränderung der Denkinhalte im Sinne der charakterlichen Eigenart bewirkt eine unsachliche Voreinstellung zum Gegenstand. Die Schüler mit psychopathischen Zügen treten nicht mit jener Offenheit an einen Gegenstand heran, die für ein adaequates Verständnis notwendig ist. Der Gegenstand muss eine bereits festgefahrene Denk- und Erlebnisweise bestätigen, er steht im Dienste des «alles-voraus-schon-wissenden» Denkens. Dadurch verschliesst sich der Schüler der Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen.

Es ist daraus leicht ersichtlich, dass auch das Arbeitsverhalten der Schüler mit psychopathischen Zügen häufig unzuverlässig ist. Othmar kann Minimalanforderungen nicht genügen, Emils Leistungsfähigkeit schwankt stark innerhalb einzelner Gegenstandsbereiche oder Fächer, und Hermann verbraucht zu viel Energie, um seine depressive Einstellung zu überwinden. — Die nervös-störbaren Schüler weisen durchgehend in Rechtschreibung und formalem Rechnen unbefriedigende Leistungen auf. Eine solche allgemeine Leistungsschwäche auf einem Gebiet können wir bei den Schülern mit psychopathischen Zügen nicht feststellen. Hingegen gelangen sie zu bessern Leistungen in der schrift-

¹¹⁰⁾ Die Abhängigkeit der intellektuellen Leistung von Gemüt und Wille ist auch in der Theorie festgestellt worden. Von den vielen möglichen Belegstellen lassen wir nur einige Beispiele folgen:

Scholz: *Anomale Kinder*, Seite 71: «Die Erkenntniselemente stehen nicht isoliert, und beim Studium der Aussage lässt sich erkennen, wie sehr sie von den Triebkräften des Gemüts- und Willenslebens abhängig sind. Der Verstand ist gleichsam die Maschine, der Wille die Kraft, die sie treibt. Die Maschine kann vollkommen sein, leistet aber nichts, wenn der Motor versagt.»

Heinrich Meng: *Strafen und Erziehen*, Seite 124: «Die Arbeit der Intelligenz ist stets abhängig vom Gefühls- und Triebleben und nicht nur von bewussten sondern auch unbewussten Konflikten des Kindes.»

Paul Moor: *Theoretische Grundlegung einer Heilpädagogischen Psychologie*, Seite 88: «Es ist ganz selbstverständlich, dass neben einer Gleichgewichtsstörung des Gefühls- und Antriebslebens nicht eine unberührte, intakte, «normale» Intelligenz stehen kann. Die Schwäche der Selbstbewahrung hat zwangsläufig eine Beschränkung des Einsichtsgewinns zur Folge, und dies nicht nur im Sinne einer Verengung des Horizontes, sondern auch in demjenigen einer Lähmung des geistigen Vermögens, einer mangelnden Herausbildung der Einsichtsfähigkeit».

lichen Arbeit als in der mündlichen. Im Gruppenunterricht, wo der Einzelne sich weniger verbergen kann, stehen sie eher zurück als im Klassenunterricht.

Die effektive unterrichtliche Leistungsfähigkeit wird auch eingeschränkt durch die Unfähigkeit zur Konzentration. Othmars Kraft versickert, ehe ein Gegenstand erfasst ist. Hermann zieht sich vor jeder Leistung zurück, und seine «Konzentrationschwäche» ist eine Schutzmassnahme.

Wir müssen auch hier bei den Schülern mit psychopathischen Zügen feststellen, dass die unterrichtlichen Leistungen nicht der an sich vorhandenen Intelligenz entsprechen und dass die Knaben — am Masstab einer Normalklasse gemessen — als schwache Schüler bezeichnet werden müssen.

b) Die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben beim Schüler mit psychopathischen Zügen

Unsere drei Beispiele zeigen eines deutlich, nämlich, dass es den reinen Typus nicht gibt. Ein psychopathischer Zug kann zwar eine starke Penetranz aufweisen, nie aber so, dass er das ganze Verhalten bestimmt. Es gibt bei Hermann immer wieder «lichte» Momente, er sucht sich doch gelegentlich einen Kameraden zur Mithilfe aus. Es gibt Gegenstandsbereiche, in denen sich Emils Rechthaberei wenig bemerkbar macht. Wenn wir auch eine Art Gefühlskälte festgestellt haben — bei der Lektüre beispielsweise —, so erleben wir doch Augenblicke, in denen er innerlich mitbeteiligt ist, wenn sie auch spärlich sind, sie sind da. Und von Othmar erhalten wir gelegentlich doch vollwertige Arbeiten. Immer wieder finden wir, dass sich die «symptombundenen» Schüler mit psychopathischen Zügen manchmal an guten Leistungen freuen und neuen Mut fassen. Diese kleinen Erfolge müssen wir auswerten, an diesen «nichtpsychopathischen» Verhaltensweisen müssen Erziehung und Unterricht einsetzen.

Die Beobachtungen haben eines deutlich ergeben: Emil arbeitet ruhiger, zuverlässiger, wenn der Lehrer da ist, wenn er vor der Arbeit mit ihm ein persönliches Wort ausgetauscht hat. Hermann spielt mit, wenn der Lehrer auch mitspielt. Die eine Aufgabe — und wir glauben, dass es sich um die wesentlichste handelt — ist das **Aufnehmen eines persönlichen Kontakts** mit dem psychopathischen Schüler. Seine Schwierigkeiten beruhen gerade darin, dass er die Kraft nicht hat, seine Unausgeglichenheit selber zu ebnen und auszuhalten. Der Schüler muss spüren, dass da jemand ist, der um seine innern

Nöte und Schwierigkeiten weiss, der ihn versteht, der diese Nöte bei den Anforderungen der Schule stillschweigend in Rechnung zieht.

Es ist uns beiden, dem Schüler und dem Lehrer, ein Auftrag erteilt, der des Lernens und des Lehrens. Es ist der Gegenstand, der als Aufgabe zwischen uns steht, eine Aufgabe, die wir jeden Tag zu bestimmten Stunden und in bestimmtem Raum zu erfüllen haben. Darin stehen wir, der Schüler und der Lehrer, im gleichen Schicksal. Vor allem aber stehen wir im gleichen Schicksal durch das gegenseitige Verstehen. Auch für den Lehrer ist die Eigenart des Schülers mit all seinen Abirrungen und Nöten Möglichkeit des eigenen Lebens¹²⁰⁾. Binswanger bezeichnet als Wesen der Freundschaft die Teilnahme am Geschick des Du. Diese Teilnahme ist nicht Mitleid, sie ist «freundschaftliches Miteinander von Mir und Dir als Miteinanderleben und Umeinanderwissen im Sinne von ebenbürtigen Schicksalsträgern¹²¹⁾. Das «freundschaftliche Gespräch bildet die Atmosphäre, die Luft, in der es mitschwingt, der Resonanzboden, der den Ton verleiht»¹²²⁾; es ist das persönliche Gespräch mit dem Schüler ausserhalb des Unterrichts, aber auch während des Unterrichts. In einer Frage nach dem Stand einer Arbeit, in der Gestaltung einer Antwort oder einer Replik während des Unterrichtsgesprächs, bei der Korrektur einer Arbeit, in jeder unterrichtlichen Situation, kann etwas von solcher Teilnahme mitschwingen. Wir sind einfach da bei einer schwierigen Arbeit, helfen mit oder führen sie gemeinsam aus. Es ist dringend notwendig, dass wir uns jeden Tag Zeit nehmen für den Schüler, dass wir für seine Fragen wirklich bereit sind. Es gibt Tage, an denen man sich als Lehrer stark auf den Unterrichtsgegenstand und die Gestaltung des Unterrichts konzentriert, und nur dann unterrichtet man gut, meint Schneeberger¹²³⁾, und erst am Abend bemerkt man, wie sich der Schüler mit psychopathischen Zügen zurückgezogen oder seinen Aggressionen freien Lauf gelassen hat.

¹²⁰⁾ «Die oft gehörte Redensart, es sei unverständlich, wie ein Mensch so oder so — etwa in der Weise eines typisch Haltlosen — sich betragen könne, ist nicht in ihrem eigentlichen Wortsinn zu nehmen. Wenn wir ehrlich sein wollen, müssen wir zugeben, dass wir den Verbrecher, den Asozialen, den Psychopathen eigentlich sehr gut zu verstehen vermögen und selbst im Grund unseres Wesens durchaus nicht so völlig anders sind, wie wir das wohl glauben möchten. Man verstehe ein Verbrechen, lässt Chesterton einmal seinen Pater Brown sagen, wenn man sich überzeugt habe, dass man es auch selbst hätte begehen können, und das meint, dass die menschliche Natur überhaupt jedes Verbrechen grundsätzlich fähig sei und jeder dessen bei genügender Vertiefung in sich selbst — in der «Höllenfahrt der Selbsterkenntnis», von der Kant einmal spricht — innwerden könne. Die Rede, ich könnte so etwas nie tun, mir ist solch eine Handlungsweise oder solch ein Mensch ganz und gar unverständlich, hat einen bedenklichen Beiklang von Pharisäismus». Allers. Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters, Seite 149 ff. Benziger, Einsiedeln, 1936.

¹²¹⁾ Binswanger: Grundformen und Erkenntnis des menschlichen Daseins, Seite 255, Niehans, Zürich, 1942.

¹²²⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 255.

¹²³⁾ Schneeberger: Schwierige Schüler und ihre Erfassung, Seite 10. Haupt, Bern, 1946.

Nicht selten erscheint ein Schüler mit psychopathischen Zügen vergrämt und verbittert in der Schule. Er hatte einen Anstoss mit einem Erwachsenen oder mit einem Kameraden im Heim oder zu Hause. Er beteiligt sich jetzt auch im Unterricht nicht. (Ein nervös-störbarer Schüler ist besser imstande, sachlich zu scheiden, er überträgt Misstimmigkeiten aus dem Heim weniger auf die Schule und umgekehrt.) Wir tadeln den psychopathischen Schüler nun nicht auch noch, weil er im Unterricht nicht mitkommt. Wir beachten seine Misstimmung nicht. Mit einer Frage, die er sicher zu lösen imstande ist, mit einer vielleicht scherzhaften Bemerkung schalten wir ihn unvermerkt in den Unterricht ein. Aber bei günstiger Gelegenheit — siehe im Abschnitt über die Haltung der Sachlichkeit — kommen wir darauf zurück.

Ueber den Kontakt mit dem Lehrer kommt der Schüler auch in die Gemeinschaft der Kameraden, in die Klassengemeinschaft. Wir nehmen ihn im Spiel einfach mit, und wir fordern ihn auf, seine Arbeiten andern zur Verfügung zu stellen. Sich anbahnenden Kontakt mit einem Mitschüler werden wir vorsichtig fördern. In dem Masse wie es gelingt, den Schüler mit psychopathischen Zügen in die Gemeinschaft einzufügen, wird er auch freier, gelöster für die unterrichtliche Leistung.

Eine zweite erzieherische Aufgabe der Schule beim Schüler mit psychopathischen Zügen liegt in der sorgfältig dosierten Uebertragung von Verantwortung. Othmar und Hermann scheuen die Verantwortung, weil sie sich darin dauernd in Frage gestellt sehen. Und deuten die Infantilismen Emils nicht auch darauf, dass er der Realität ausweicht, dass sein Ressentiment gegen den Stiefvater und damit gegen alle Erwachsenen eine Flucht vor sich selbst ist? Die Uebertragung von Verantwortung beginnt vorteilhaft dort, wo primäre Interessen vorliegen, bei Emil in Holzarbeiten, bei Hermann im Garten. In diesen geliebten Bereichen kann bald das Mass der Verantwortung gesteigert werden. Später übertragen wir auch Verantwortung für die Klassengemeinschaft, dann für Kameraden.

Verantwortung ist immer Verantwortung vor einer Instanz. Anfänglich ist die Instanz, von der die Verantwortung übergeben und vor der «Antwort» erteilt werden muss, nicht von grossem Belang. Meist ist es zuerst der Lehrer, dann vielleicht die Klassengemeinschaft. Wenn ein Schüler ein Aemtlehen übertragen bekommt, und er führt es willig und gut aus, dann kann dies bereits — wohl noch nicht klar bewusst — die Anerkennung der Notwendigkeit von Ordnung und Sauberkeit bedeuten. Dort, wo ein Schüler eine Verantwortung übernimmt, «weil es sich schickt» oder weil hinter der Verantwortung doch die personale Autorität des Lehrers oder auch die der ganzen Klasse steht, da müssen wir durch gelegentliche Hinweise, durch Gespräche auf den Sinn der Ver-

antwortung hinlenken, auf die eigentliche Instanz der Verantwortung, auf das Gewissen als «dem Gesetz in mir».

Weil es sich bei den psychopathischen Zügen vorwiegend um affektive und voluntative Störungen handelt, sind die jetzt skizzierten Aufgaben des persönlichen Kontakts («Gemüt») und der Uebertragung von Verantwortung (Willen) von entscheidender Bedeutung. Daneben aber finden wir auch im Unterricht als der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Möglichkeiten erzieherischer Beeinflussung:

Wir stehen auch beim Schüler mit psychopathischen Zügen vor der Aufgabe, die unterrichtliche Leistung, das Verständnis der Gegenstände zu ermöglichen, wie wir es als Hauptaufgabe beim nervös-störbaren Schüler erkannten. Insofern gerade durch die psychopathischen Züge vermehrte Energie aufgewendet werden muss, um das psychische Gleichgewicht zu erhalten — wir sahen dies deutlich bei Hermann —, kann nicht mehr die volle Energie für die geforderte unterrichtliche Leistung frei werden¹²⁴⁾. Wir haben daher die Aufgabe, durch Verwendung neuzeitlicher Methoden, Bewegungsprinzip, Arbeitsschule, durch sinnvollen Arbeitsrhythmus Energie zu sparen und frei zu machen. Es gelten somit die gleichen Anweisungen und Forderungen wie für den nervös-störbaren Schüler. Vor allem die Anwendung der Arbeitsschule mit ihrem gegenseitigen Wechselbezug von geistiger und manueller Betätigung diszipliniert die Schüler mit psychopathischen Zügen¹²⁵⁾.

Aus den Beispielen haben sich noch weitere, wichtige Gesichtspunkte ergeben, die wir jeweilen zusammenfassend als «Haltung der Sachlichkeit» und als «Gesinnung der Ehrfurcht» bezeichneten.

Die Haltung der Sachlichkeit

Lebensnähe bedeuten für unsere drei Schüler einerseits die Gegenstandsbereiche der persönlichen Interessen. Andererseits sind für sie aber auch jene Gegenstände «lebensnah» — im nicht erwünschten Sinne — die ihnen ihre Eigenart bestätigen, nämlich Hermanns Depressivität und Emils Rechthaberei. Die daraus resultierende Voreinstellung bedeutet Verkennung der objektiven Gültigkeit, voreiliges Urteil, be-

¹²⁴⁾ «Je geringer die Anstrengung, die auf Leistung verwendet werden muss, umso vollständiger und ausdauernder kann der vorhandene Energievorrat zur Erzielung objektiver Leistungen dienstbar gemacht werden.»

Stern W.: Allgemeine Psychologie, Seite 644, Nijhoff, Haag, 1935.

¹²⁵⁾ Meng zitiert in «Strafen und Erziehen», Seite 178 eine Feststellung Seguins, der nach Untersuchungen über die Doppelhändigkeit im Unterricht zum Schluss kommt, dass «die verbrecherischen Neigungen und Gewohnheiten mit Zunahme bewusster Handtätigkeit abnehmen.»

deutet aber auch unsachliche Einstellung zu sich selber und zur menschlichen Welt. Wir versuchen durch die Haltung der Sachlichkeit die Voreinstellung zum Gegenstand abzubauen, um ein adaequates Verständnis zu ermöglichen und zugleich die Selbsterkenntnis anzubahnen.

Für diese Aufgabe finden wir einige theoretische Anregungen in der Psychologie und Pädagogik Hoenigswalds¹²⁶⁾:

Ein Gegenstand ist immer Bestimmtheit, das heisst, er genügt einem System von Bedingungen, von realen Gesetzmässigkeiten. Das Erkennen der objektiven Bedingungen bedeutet eine Aufgabe. «Sie stellt einen Sinnzusammenhang dar, innerhalb dessen, gleichviel, ob er von jemandem vollzogen wird oder nicht, jedes Moment mit jedem andern nach eindeutigen und gegensätzlichen gültigen Normen zusammenhängt¹²⁷⁾.» Die objektive Gesetzmässigkeit verleiht dem Gegenstand seine Gültigkeit, seinen Wahrheitswert. Diese Gültigkeit ist unabhängig von Zustimmung. «Die Wahrheit ist nicht, weil man ihr zustimmt, sondern man soll ihr zustimmen, weil sie ist¹²⁸⁾.» Insofern aber Wahrheit nicht nur ist, sondern auch erkannt werden muss, hat dem objektiven Sinngefüge auch ein Erlebnisgefüge zu entsprechen¹²⁹⁾, oder anders ausgedrückt, indem uns der Gegenstand im Akt des Erkennens seine Gesetzmässigkeit «offenbart», erleben wir seine Gültigkeit und formulieren sie im Urteil. Voraussetzung dazu ist, dass der Gegenstand wirklich gedacht, verstanden und damit übermittelt werden kann. Die Geltung des Gegenstandes «muss sich in möglichen Akten der Geltendmachung gestalten¹³⁰⁾».

Mit der Möglichkeit, Wahrheit und Gesetzmässigkeit überhaupt erfahren und erkennen zu können — das ist die Aufgabe des Unterrichts schlechthin — folgt nun die Forderung, die Wahrheit als solche anzuerkennen und, wir fügen hinzu, die Konsequenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens daraus zu ziehen. In diesem Verhältnis von Erkennen und Anerkennen von Wahrheit liegt die ethische Bedeutung des Erkennens. «Kein Begriff der Erkenntnis ist unabhängig von dem der Wahrheit . . . Es ist in den letzten psychologischen und logischen Motiven des Erkennens begründet, dass auf allen Stufen Erkennen stets soviel

¹²⁶⁾ Hoenigswald: Ueber die Grundlagen der Pädagogik, Reinhardt, München, 1927. Psychologie des Denkens, Teubner, Leipzig, 1925.

¹²⁷⁾ Hoenigswald: Psychologie, Seite 9.

¹²⁸⁾ Hoenigswald: Pädagogik, Seite 33.

¹²⁹⁾ Hoenigswald: Psychologie, Seite 37.

¹³⁰⁾ Hoenigswald: Pädagogik, Seite 87. In der Geltendmachung und der Notwendigkeit des Verstehens liegt nach Hoenigswald der zeitliche Index von Wahrheit. «Das eigenartige Wechselverhältnis zwischen zeitlosem Wahrheitsbestand und den Bedingungen seiner zeitlichen Gestaltung in den Akten des Unterrichts und der Erziehung kennzeichnet das Problem.» Seite 87.

bedeutet, wie die Wahrheit um ihrer selbst willen erstreben¹³¹⁾.» «Wer sachlich und methodisch verfährt, der «will» eben die Wahrheit, der will sich einer Norm, die um ihrer selbst willen und in solchem Sinn bedingungslos geschätzt wird, unterordnen.»

In dieser Sicht dient ein Gegenstand nicht meinem Bedürfnis, er stellt mir im Gegenteil eine Aufgabe, mich zu ihm sachlich zu verhalten. Und dies dem Schüler mit psychopathischen Zügen zum Erlebnis zu bringen, versucht die Haltung der Sachlichkeit. Sie will den Schüler dazu anleiten, den Gegenstand in seiner Gesetzlichkeit zu erkennen und anzuerkennen und zugleich, sich der erkannten Gesetzlichkeit als einer Norm zu unterziehen. Die Haltung der Sachlichkeit soll mit ihren Fragen: Ist das wirklich so? und was bedeutet dies?, den ganzen Unterricht durchziehen.

Als methodische Hilfsmittel dienen uns wiederum das Anschauungsprinzip und die Arbeitsschule.

Die Anschauung im jetzt gemeinten Sinne bedeutet nicht nur Ordnung von Sinnesindrücken, sondern ein Gerichtetsein auf die wesentlichen gesetzhaften Bezüge des Gegenstandes. Der Schüler mit psychopathischen Zügen ist auf den Gegenstand gerichtet (im Gegensatz zum nervös-störbaren Schüler, der immer wieder «ingerichtet» werden muss), aber die Art des Gerichtetseins muss korrigiert werden. Es zielt nicht auf die gegenständliche Gesetzlichkeit sondern auf Bestätigung der eigenen, bereits festgefahrenen Denkweise. Der Schüler mit psychopathischen Zügen muss nicht «ingerichtet», sondern immer wieder «neugrichtet» werden. Anschauung bedeutet somit hier Einordnung der sinnlichen Gegebenheiten in die Ordnung der gegenständlichen Gesetzlichkeit.

Die Prinzipien der Arbeitsschule dienen uns hier als Methode, um die Gesetzlichkeiten in eigener geistiger und manueller Arbeit zu erfahren. Arbeitsschule ist nicht einfach manuelle Betätigung innerhalb des Unterrichts. In unserer Sicht der Sachlichkeit dient die manuelle Arbeit im besonderen dazu, am selber ausgeführten Versuch, am eigenhändig hergestellten Gegenstand das Gesetz der Sache eindrucklich zu erleben. Dasselbe gilt für die selbständige Arbeit in Geschichte (selber fragen und suchen in Buch und Gesetz) und Geographie (herstellen von Reliefs usw.). Die Methode der Arbeitsschule hilft uns, die Probleme in ihrer unverfälschten Fülle und Dringlichkeit bemerken zu lernen. «Nicht das Arbeiten an sich, sondern das Grundsätzen gemäss «suchende» Arbeiten

¹³¹⁾ Hoenigswald: Pädagogik, Seite 68.

ist sein Ziel (des Arbeitsunterrichts). Grundsätzen gemäss suchen aber bedeutet soviel wie Fragen stellen, die sich nach gegenständlichen Kriterien bestimmen, also gegenständlich gültige Antworten fordern¹³²).» Es geht besonders beim Schüler mit psychopathischen Zügen darum, die Ergebnisse als gültige Wahrheiten zu formulieren. Immer werden wir auf die Klarheiten der Aussagen tendieren. Wir lassen keine Aussage gelten, die nur unklaren Inhalt besagt, oder wir verlangen, dass Vermutungen als Vermutungen ausgesprochen werden. Im Realunterricht haben wir auch die Möglichkeit, jede Aussage auf ihren Wahrheitsgehalt am Gegenstand nachzuprüfen.

Oft sind es gerade misslungene Klassen- und Gruppenarbeiten, die Anlass zur sachlichen Haltung geben. Nur ein Beispiel:

Wir führen einen Pflanzenversuch durch, indem wir junge Maispflänzchen in destilliertes, in Brunnenwasser, in unvollständige und vollständige Nährlösung stellen. Der Versuch misslingt. Die Pflanze in destillierten Wasser verdorrt «ordnungsgemäss» bald. Aber auch die Pflanze in der vollständigen Nährlösung fällt bald aus, während die beiden andern mit einem kleinen Vorsprung der einen gedeihen. Wir besprechen den Versuch, stellen fest, dass wir einen Fehler gemacht haben. Wir könnten das bereits begonnene Arbeitsblatt vernichten. Statt dessen, geben wir unsern Fehler zu, ja wir geben zu, dass wir nicht einmal wissen, was für einen Fehler wir gemacht haben. Unter die gezeichnete Versuchsordnung im Arbeitsblatt kommt nun anstelle der Zeichnungen mit den erwarteten Resultaten (die verschieden entwickelten Pflanzen) ein kurzer Bericht. Walter St. schreibt: «Unser Versuch ist ganz misslungen. Wir müssen einen Fehler gemacht haben, aber wir wissen nicht welchen. Wir werden uns beim Gärtner erkundigen, vielleicht weiss er uns Auskunft oder einen Rat. Ich vermute, dass das Wasser verdunstet ist und dass dann die Nährlösung in dem kleinen Fläschchen zu stark geworden ist und die Würzelchen verbrannt hat.»

Die Unsachlichkeit wirkt sich bei den Schülern mit psychopathischen Zügen auch in ihrer Einstellung zu sich selber aus. Hermann «weiss» gar nicht, dass er gute Leistungsdispositionen besitzt. Er fühlt sich immer schuldig und vermag nicht, über die vermeintliche Schuld hinwegzublicken, er verharrt in der Schuld und geht so jeden Selbstwertgefühls verlustig. Genau umgekehrt Emil. Er «weiss», dass er alles weiss, dass er alles kann, dass er Recht, die ganze Umwelt aber Unrecht hat. Es ist darum notwendig, die am realen Objekt gewonnene Objektivität zurück zu beziehen auf sich selber und zwar zuerst auf die eigenen Leistungen.

Leistungen sind Gestaltung meiner selbst in objektiven Fakten. Leistungen sind daher Ausdruck der psychischen Struktur. Aus den objektiv feststellbaren Fakten der unterrichtlichen Leistung lassen sich die

¹³²⁾ . Hoenigswald: Pädagogik, Seite 197.

innern Beziehungen zwischen dem in der Leistung bearbeiteten Gegenstand und dem Schüler erkennen. Wir beginnen mit der Sachlichkeit auch bei den Leistungen und nicht direkt beim persönlichen Verhalten des Schülers, weil die mangelhafte Leistung zwar in der Gegenwart fixiert, aber als Tun doch bereits der Vergangenheit angehört, geschehen ist und damit gleichsam die Möglichkeit, es das nächste Mal anders, besser zu machen, vor einem liegt.

Wir beginnen bei den guten Leistungen¹⁰⁰. Sie werden nach sachlichen Kriterien vom Schüler selber beurteilt, nach objektiver Richtigkeit, nach Darstellung usw. Eine gute Leistung in ihrem Entstehen noch einmal durchzudenken, bedeutet bereits eine Distanzierung von sich selber, das heisst, der subjektive Anteil am Zustandekommen der Leistung wird selber Objekt des erkennenden Subjekts.

Hat der Schüler den Weg der «Introspektion» an der guten Leistung bereits erlebt und beschritten, dann betrachten wir auch mangelhafte Leistungen, wobei der Schüler Fehler nicht nur erkennt, sondern sie auch in sprachlicher Formulierung zugesteht. In diesem Sinne kann jede Korrektur einer Arbeit ausgewertet werden.

Im privaten Gespräch lenken wir die gewonnene Tendenz zur Objektivität und Wahrhaftigkeit auf das eigene Verhalten, und zwar nicht nur auf das negativ zu wertende sondern vor allem auch auf die «lichten Momente». Wir werden uns vor einseitigem Moralisieren hüten, wenn immer möglich die sachlichen Konsequenzen des Verhaltens besprechen und erst anschliessend daran vorsichtigen und spärlichen Gebrauch von ethischer Belehrung und Appell machen.

Am eigenen Verhalten die Unzulänglichkeiten und auch die eigenen Möglichkeiten einzusehen ist schwerer als an fremdem Leben. Wir benutzen die Geschichte, die Helden der Lektüre, um an ihnen ihr Verhalten zu erkennen und zu prüfen. Besonders wertvoll im Sinne eines unaufdringlich belehrenden Gesinnungsunterrichtes sind die Biographien grosser Männer. Nicht selten erlebten sie eine harte Jugend, begingen Fehler wie unsere Schüler mit psychopathischen Zügen. (Ich erinnere an

¹⁰⁰ Kerschensteiner fordert in seiner Arbeitsschule, dass jedes Werk einer Selbstprüfung unterzogen werde. Dies geschieht in der «empirischen Selbstprüfung, der Aussenschau», die fragt: «Was habe ich getan und wie habe ich es getan». Anschliessend daran folgt die «rationale Selbstprüfung, die Innenschau», die fragt: «Warum habe ich es getan?» Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule, Seite 83 ff. Teubner, Leipzig, 7. Auflage, 1928.

Herbart fordert für die Willensbildung folgenden Gang:

1. Verlangen nach Interessen wecken;
2. ästhetische, das heisst objektive Beurteilung der Interessen und
3. Rückwendung der Objektivität auf die persönlichen Willensverhältnisse als «ästhetische Beurteilung des Willens.»

(Interesse bedeutet Beziehung zum Gegenstand)

Herbart in: Ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung.

Herbart: Pädagogische Schriften, Band I, Voss, Leipzig.

Albert Schweitzer. «Der Urwalddoktor» von Jos. Reinhard.) Aber sie wurden mit ihren Fehlern und Charaktereigenschaften fertig. Aus der Frage, wie sie es getan, erwächst oft Einsicht.

Das Ziel der Haltung der Sachlichkeit ist somit ein doppeltes. Wir wollen vorerst die Voreinstellung zum Gegenstand überwinden und dadurch das Verständnis ermöglichen. Die dabei gewonnene sachliche Haltung versuchen wir sodann auf sich selbst zu lenken, um die Selbsterkenntnis in die Wege zu leiten, um die Klärung der nur gefühlsmässigen Verhaltensweisen durch das Denken zu fördern und um die ausschliessliche Verpersönlichung alles Tuns abzubauen. In sukzessiver Angewöhnung soll der Schüler lernen, sich dem Gesetz der Sache zu unterziehen und in ethischen Belangen die Notwendigkeit von Wahrhaftigkeit empfinden. Wir glauben, dass die sachliche Haltung, an realen Sachverhalten zuerst geübt und langsam auf persönliche Verhältnisse übertragen, ein Beitrag an der Erziehung zur Wahrhaftigkeit ist¹³⁴). «An dem Sinn für wissenschaftliche Objektivität entzündet sich im Zögling gleichsam auch der Sinn für die Eigenart ethischer . . . Wahrheiten¹³⁵)» und zwar in dem Sinne, dass auch von jeder ethischen Wahrheit, wie auch von jeder religiösen und ästhetischen gesagt werden kann, dass sie ein «meinem subjektiven Meinen entrückter Bestand¹³⁶)» sei.

Wir haben an den Beispielen Hermann und Emil bereits gesehen, dass auch die Haltung der Sachlichkeit wie jede andere Unterrichtsform der Eigenart des Schülers angepasst werden muss. Wir dürfen Hermann nicht noch mehr auf sich selbst zurücklenken. Aber die sachliche Haltung dem Objekt gegenüber und das sachliche Erkennen und Erleben der eigenen Leistungsfähigkeit, das positive Verhalten in den «guten Stunden» müssen wir ihn selber erkennen lassen. Emil aber bedarf auch der intensiven Bewusstmachung seiner abstossenden Eigenheiten und seiner mangelhaften Leistungen.

¹³⁴) Folgendes Zitat bestätigt die Richtigkeit unserer Annahme:

«Der Zustand einer naiven, gleichsam unschuldigen und unwissenden Unwahrhaftigkeit ist viel häufiger als wir glauben. Nur allzu oft versuchen wir bei unsern lügenden und stehlenden Kindern gegen das offensichtliche Lügen und Stehlen anzukämpfen und beachten viel zu wenig, dass diese einzelnen, deutlich erkennbaren Vergehen ja nur hervorwachsen aus einem hundertfach mächtigeren Grunde, der selber noch nicht entschiedene Lügenhaftigkeit und keineswegs so etwas wie «Kleptomanie» ist, sondern einfach das Fehlen jeder Gewöhnung an Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit.»

Moor: Lügen und Stehlen, Seite 57, Hausen am Albis, 1947.

Mit unserer Haltung der Sachlichkeit münden wir auch zusammen in die dritte Forderung der sittlichen Elementarbildung nach Pestalozzi: «Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht auf den drei Gesichtspunkten: (1.) Der Erziehung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, (2.) sittlicher Uebungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung, was recht und gut ist, und (3.) endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichender Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebung steht.»

Stanserbrief, Band VI, Seite 111, Rotapfel, Zürich, 1946.

¹³⁵) Hoenigswald: Pädagogik, Seite 66.

¹³⁶) Hoenigswald: a. a. O., Seite 66.

Sachliche Haltung in der auf sich selbst bezogenen Phase bedeutet Selbsterkenntnis als ein Von-mir-Abstand-nehmen. Voraussetzung ist die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten. Es gilt im allgemeinen die Auffassung, dass die Selbstbeobachtung und die Reflexion über das eigene Verhalten erst mit der Pubertät beginne. Nach unseren Erfahrungen lassen sich Ansatzpunkte schon viel früher feststellen. Den erkenntnispsychologischen Anteil an dieser Frage beantwortet H. Ormien nach eingehenden Studien über das schlussfolgernde Denken des Kindes: «Die Selbstbeobachtungsfähigkeit, die von wenigen Ausnahmen abgesehen, als eine nur von Erwachsenen gehandhabte Fähigkeit galt, muss auch den Kindern — zumindest im schulpflichtigen Alter — zugeschrieben werden¹³⁷⁾.» Unsere Erfahrungen zeigen zudem, dass schwererziehbare Schüler und vor allem jene mit psychopathischen Zügen häufig und früh über sich selber nachdenken, wohl darum, weil sie in der Regel schon viele Zusammenstöße mit der Umwelt und viele Konflikte und Erlebnisse des Versagens durchgekostet haben. Leiden an sich selbst — wie Schneider Psychopathie bestimmt — ist doch nur möglich als ein bewusstes Leiden am Anderssein als die andern.

Unsere Haltung der Sachlichkeit könnte — das wäre ein möglicher Einwand — als Rationalismus bezeichnet werden. Rationalismus erklärt alles Verhalten als bedingt und verursacht durch den Intellekt. Wir anerkennen im Gegensatz dazu den ursprunghaften Anteil von Gemüt und Wille am Verhalten. Die sachliche Haltung versucht einsichtiges Denken zwischen Antrieb und Tat einzuschalten und damit Gefühl und Strebungen durch das Denken selber zu klären.

Ein anderer Einwand wäre der, dass mit dem Bewusstwerden des eigenen Verhaltens, mit dem Bewusstwerden der Wirkung und Bedeutsamkeit des eigenen Tuns (innerhalb der Gemeinschaft oder in der Leistung, gemessen am Masstab der «normalen» Anforderungen) keine erzieherische Hilfe gebracht sei. Die Psychoanalyse hat jedoch bewiesen, dass mit der Bewusstmachung verdrängter seelischer Konflikte ein Weg zur Heilung beschritten ist. Hingegen ist sachliche Haltung nicht Psychoanalyse. Klassische Psychoanalyse in der Schule zu treiben, ist unmöglich¹³⁸⁾, obwohl die Kenntnis der psychoanalytischen Lehre den Lehrer

¹³⁷⁾ H. Ormien: Das schlussfolgernde Denken des Kindes, Seite 113. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1926. In der Schriftenreihe: Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, von Charlotte Bühler.

¹³⁸⁾ Das schliesst die Möglichkeit nicht aus, dass ein psychoanalytisch vorgebildeter Lehrer als geprüfter Analytiker in privater Betreuung eine psychoanalytische Behandlung mit schwererziehbaren Schülern durchführt (Spieltherapie usw.). Dann aber handelt er nicht mehr in der Funktion als Lehrer. In welcher Weise die psychoanalytischen Erkenntnisse in der Schule verwertet werden können, zeigt die Schrift H. Zulligers: Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bircher-Verlag, Bern, 1921.

auf den möglichen Veranlassungsgrund abwegigen Verhaltens aufmerksam machen kann, und er sich bemüht, das Verhältnis zu den Schülern so zu gestalten, dass nicht neue Konfliktverdrängung notwendig wird. Die sachliche Haltung aber kann nicht das Unbewusste im Sinne der Psychoanalyse bewusst machen, denn Schule ist immer Gemeinschaft, und es fehlen ihr alle Voraussetzungen für eine psychoanalytische Behandlung. Die sachliche Haltung will die Voreinstellung aufdecken und damit gleichzeitig die Gegenkräfte aktivieren.

Damit ist auch die Beschränkung ihrer Möglichkeiten zugegeben. Mit der Haltung der Sachlichkeit leisten wir nur einen ersten Schritt in der Erziehung des Schülers mit psychopathischen Zügen, einen ersten Schritt allerdings, der uns im Unterricht als Begegnung mit dem Gegenstand möglich ist. Sachliche Haltung ist deshalb erst ein Teilziel unserer erzieherischen Bemühungen, weil es nicht nur darauf ankommt, «ob man etwas einsieht, sondern auch, ob man bereit ist, das Eingesehene anzunehmen und sich ihm zu fügen», auch «bürgt die Geschicklichkeit des Argumentierens noch nicht für das Vorhandensein von wirklicher Einsicht in das, wovon man spricht»¹³⁹). Eine sachliche Haltung mit ihren Konsequenzen in ethischen Belangen ist durch Unterricht und Gespräch nicht zu garantieren. Auch ist die sachliche Haltung eine dauernde Aufgabe, ein immerwährender Prozess, sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler gestellt. Es muss jetzt in dynamischem Wechselspiel mit der sachlichen Haltung die eigentliche erzieherische Haltung treten mit der Uebertragung von Verantwortung und mit persönlichem Kontakt, wie wir schon ausgeführt haben.

Gesinnung der Ehrfurcht¹⁴⁰)

Wir erkannten bei Hermann besonders deutlich, dass die Haltung der Sachlichkeit nicht genügt. Er bleibt stehen in der Last des Negativen, er liefert sich selber aus an seine Depressivität. Wir müssen darum versuchen, den Gegenstand in einer positiven Bedeutung erleben zu lassen¹⁴¹). Wir glauben, dass das Erlebnis einer positiven Bedeutung des Gegenstandes zwar nicht geschaffen, aber angeregt werden kann durch das, was wir Gesinnung der Ehrfurcht nennen¹⁴²).

¹³⁹) Moor: Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl, Seite 75, Albisbrunn, 1951.

¹⁴⁰) Goethe: «... eins bringt niemand auf die Welt und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten ein Mensch sei: Ehrfurcht».

¹⁴¹) Froebel: «Es ist für den sich entfaltenden Menschen wichtig, ob ihm die Aussenwelt als ein Edles oder Unedles, als ein Niederes, Totes, als eine Sache nur zum Nutzen, Verzehren, Vernichten, Geniessen... oder als Selbstzweck, als ein Hohes und Lebendiges, als ein Geistiges, Beseeltes, Göttliches erscheine.»

Froebel: Menschenbildung, Seite 73, Reklam, Leipzig, 1926.

¹⁴²) Die Anregung zu den vorliegenden Abschnitten verdanke ich vor allem der Heilpädagogischen Psychologie von Paul Moor und den Ausführungen über die «Daseinskenntnis» in Ludwig Binswangers «Grundformen und Erkenntnis des menschlichen Daseins».

Ein Gegenstand soll mir nicht nur die Bedeutung des Nutzens haben und nicht nur in einem System von gültigen Sätzen seinen Platz einnehmen, das heisst, der objektiv erfahrbaren Wirklichkeit entsprechen, er soll mir selber auch Bereicherung, Erfüllung, Glück, Ehrfurcht bedeuten¹¹³⁾. Ich gehe mit dem Gegenstand und er geht mit mir eine bindende und tragende Beziehung ein. Er steht mir jetzt nicht mehr nur als ein zwar kategorisiertes und «erkanntes» Etwas gegenüber, sondern als ein mir begegnendes Du. Wir stehen zueinander in einem Verhältnis, das den Charakter einer Ich-Du-Beziehung hat. Das Ergebnis der Begegnung ist nicht mehr nur fachliches Wissen, sondern Freude, das heisst: «Verweilenkönnen bei den Dingen, Reich- und Beglücktsein in solchem Verweilen, Spielen, zweckfreie Beschäftigung mit ihnen, die sich selber genug ist. Es bleibt nicht beim Gespanntsein allein (wie bei den Interessen), es tritt ein Gestimmtsein hinzu: neben dem Drang, der zum Handeln treibt, steht ein Angesprochensein, bei dem man verweilt¹¹⁴⁾. Oder noch einmal in gegenstands-theoretischer Sicht ausgedrückt: In der Ehrfurcht vor dem Gegenstand wird die Fremdheit aufgehoben und der Gegenstand zu meiner Wirklichkeit gemacht, ich erlebe ihn als Teil meines Daseins. In der Haltung der Sachlichkeit bleibt mir der Gegenstand fremde Wirklichkeit, weil ich ihn ja distanzieren von mir, um seine kategoriale Wirklichkeit zu erfassen.

Da in der Anthropologie Binswangers¹¹⁵⁾ der Gegenstandsbezug eine zentrale Stellung einnimmt, können uns einige Züge daraus zur theoretischen Grundlegung dienen:

Binswanger unterscheidet die beiden Grundformen des menschlichen Daseins, das In-der-Welt-sein der Sorge als Mit- und Gegenübersein, als Fortschreiten von der einen in die andere Situation, als Umgang mit sich selbst und mit der Um- und Mitwelt, andererseits das In-der-Welt-sein der Liebe als liebendes oder freundschaftliches Miteinander im Raum der Heimat und in der ewigen, d. h. in der als Sehnsucht erfüllten Zeit. In der Welt der Sorge eilt das Erkennen diskursiv vorwärts, es ist das Erkennen von Etwas als Etwas, das eigentlich gegenständliche Erkennen. In der Welt der Liebe aber bedeutet Erkennen liebende Imagi-

¹¹³⁾ Die Schule soll den Menschen «aus der Armut seiner notdürftigen Existenz, aus dem Mangelzustand einer blossen Daseinsfristung in den Reichtum des Lebens führen; das heisst aber, ihn aus der Gebundenheit an sein armseliges Ich lösen und ihn frei machen für die liebende Erfassung des ihn umgebenden und ihm begegnenden mitmenschlichen und dinglichen Seins». Leo Weber in «Schule und Schulreform» Erziehungsrundschau, Mai 1952, Seite 22.

¹¹⁴⁾ Moor: Intelligenz und Phantasie, Seite 102, Albisbrunn, 1951.

¹¹⁵⁾ Binswanger: Grundformen

nation, reinen Ueberschwang. Den Versuch, die «Inkommensurabilität» zwischen dem gegenständlich-sachlichen Erkennen und den «Wahrheiten des Herzens» in einer neuen Einheit aufzuheben, nennt Binswanger Daseinserkenntnis oder psychologische Erkenntnis.

Liebe und Teilnahme sind an sich noch nicht Erkenntnis, sie sind aber der Grund zur Teilnahme am ganzen Sein, sie sind die Voraussetzungen jedes wirklichen Erkennens, denn «ich kann nur erkennen, wo ich liebe¹⁴⁶⁾», woran ich teilnehme und womit ich im Einvernehmen bin¹⁴⁷⁾. Der Mensch bleibt immer ein Wesen der Mitte, in der Mitte zwischen der Unendlichkeit der Liebe und der Endlichkeit der Sorge. Darum muss ich das Wagnis der Daseinserkenntnis vollführen. Sie ist ein Erkennen «aus der Fülle des Herzens und nicht aus der Not des Nehmens¹⁴⁸⁾». Sie ist die Versöhnung von Liebe und Sorge, weil auch das Gegenständliche in der dualen Wir-heit der Liebe erlebt wird. Erst aus dieser «versöhnten» Erkenntnis soll gesprochen, geurteilt und entschieden werden. Es kommt darum auf das «Durchhalten des dualen Modus (des wir-haften) auch noch in der Vernunft-erkenntnis an»¹⁴⁹⁾. «Handelt es sich beim diskursiv-begrifflichen Erkennen um ‚einseitige‘ theoretische Betrachtung oder contemplation, um ein reines Ver-nehmen-von, so handelt es sich beim psychologischen Erkennen um ein doppelseitiges Ein-vernehmen zwischen mir und dem zu Erkennenden, in der Sprache der Diskursivität zwischen Ich und Gegenstand. Dieses Einvernehmen ist aber nur möglich, wo das Dasein als Ganzes mit dem Sein als Ganzem ‚geecint‘ ist in der Objektivität liebender Erkenntnis. Für die Objektivität haben wir längst ein deutsches Wort gebraucht, dessen Sinn jetzt vertieft und verdeutlicht wird, das Wort Bildung. Bildung ist ‚produktives‘ Einvernehmen von Mir in meinem ganzen Sein, mit dem Sein überhaupt, ist ‚organisches‘ Wachstum im Sinne . . . alles dessen, mit dem ich in liebender Wir-heit bin¹⁵⁰⁾.» Wohl ist Daseinserkenntnis und damit «Bildung» am ehesten möglich in der direkten Begegnung von

¹⁴⁶⁾ Von den vielen möglichen Zitaten, Aphorismen und Sentenzen, die die enge Beziehung zwischen Erkennen und Lieben des zu Erkennenden aufweisen, seien nur einige angeführt: Goethe: Man lernt nichts kennen, als was man liebt, und je tiefer und vollkommener die Kenntnis sein soll, desto stärker, kräftiger, lebendiger muss Liebe, ja Leidenschaft sein.» Häberlin: Verstehen ist nur da, «wo das Denken Inhalt und Form liebend erkennt oder die Liebe Inhalt und Form erkennend liebt.» Pestalozzi: «Sie (die Elementarbildung im Sittlichen) lehrt das Kind in allem Denken lieben und in aller Liebe denken».

¹⁴⁷⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 507.

¹⁴⁸⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 560.

¹⁴⁹⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 682.

¹⁵⁰⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 582.

Dieser Bildungsbegriff ist ein wesentlicher Beitrag zum Begriff der Bildung, wie er sich in der Gegenwart unter dem Einfluss der Anthropologie langsam herauskristallisiert und der eine vage Annäherung an das klassische Bildungsideal Humboldts darstellt. Mindestens bedeutet er eine umfängliche Erweiterung des Bildungsideals des 19. Jahrhunderts, das Gebildetsein gleichsetzte mit Arbeitenkönnen.

Mensch zu Mensch. Sie ist aber auch möglich im Verhältnis des Menschen zur Geschichte und zur Natur. Psychologische Erkenntnis kann im ganzen «Bereich des Erkennens durchgeführt werden... Psychologische Erkenntnis als Daseinserkenntnis liegt nämlich überall da vor, wo wie die Blume, so die Natur selbst mit Mir spricht, sich in der... Begegnung anwortend offenbart, zwar nicht im Sinne mystischer Schwärmerei, sondern prüfender und vergleichender Gestaltenschau¹⁵¹⁾».

Daseinserkenntnis ist auch darum nicht Schwärmerei, weil sie die Wirksamkeit des Negativen anerkennt. «Psychologisches Erkennen ist Lieben unter gleichzeitiger Anerkennung der Macht des Negativen, der Schuld... ist das Wagnis der Liebe über diesen Schmerz der Dissonanz des Menschseins hinaus¹⁵²⁾». Aber diese Anerkennung bedeutet nicht Sich-ausliefern an die Kraft des Negativen, wie wir bei Hermann und Emil erlebt haben. Daseinserkenntnis will durch die Möglichkeit der Duhaftigkeit die Negativität im zu Erkennenden überwinden.

Binswanger sieht eine dialektische Methode als Weg der psychologischen Erkenntnis, die — um es noch einmal zu verdeutlichen — im «nie zu einem Ende gelangenden Wagnis der Versöhnung von Liebe und Sorge, von Herz und Verstand» besteht¹⁵³⁾. In der ersten Stufe wird die «wir-hafte Seinsfülle der Liebe» negiert durch die «determinierende und identifizierende Tendenz der es-haften Verstandeserkenntnis». Die zweite Stufe, die Negation der Negation besteht in der «sich gegen jegliche es-hafte Abtrünnigkeit und Abstraktion sträubende, sie immer wieder in den reinen Ueberschwang zurücknehmende Einheits- oder Totalitätsschau der Liebe... Das Ganze der Methode aber ist dieser nie zum Stillstand gelangende Wechselprozess selbst, die dauernde Bewegung seiner Systole und Diastole, seines Entzugs und seines Ueberschwungs¹⁵⁴⁾».

Psychologische Erkenntnis muss auch mich selbst betreffen. Ich muss mich durch Ueberwindung des Bloss-Feststellbaren in einem tragenden

¹⁵¹⁾ Binswanger a. a. O., Seite 587. — Binswanger erinnert an Goethe: «Auch wenn er, Goethe, die Taten und Leiden des Lichtes zu erforschen unternimmt, sieht er im Licht Dich, wird ihm das Licht Ausdruck der Duhaftigkeit...» Seite 582 ff. Zum Verständnis des Ausdrucks «wie die Blume» seien die bei Binswanger zitierten Verse aus «Die Metamorphose der Pflanzen» angeführt: «Jede Pflanze verkündet dir nur die ew'gen Gesetze, jede Blume, sie spricht lauter und lauter mit dir.»

¹⁵²⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 589.

¹⁵³⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 591.

¹⁵⁴⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 591.

Noch einmal für die Selbsterkenntnis ausgedrückt: «Psychologische Selbsterkenntnis ist... nichts anderes als das Wagnis, über die diskursive Kenntnis, das stand- und gesichtspunkthch gestimmte und bestimmte Urteil über mich hinauszukommen in der Negation aller Diskursivität und ihrer Redintegration in den reinen Ueberschwang», Seite 596. Ueberschwung bedeutet das Transzendieren aus der Sorge in die Liebe. Ueberschwang ist das Sein in der Liebe.

Zusammenhang «wissen». «Wo dies nicht der Fall ist, vermag ich ‚die Angst des Irdischen‘ nicht ‚von mir zu werfen‘, ob ich ihr nun verzweifeln zum Opfer falle (Hermann!), ihr in eigentlicher Existenz heroisch standhalte oder sie in uneigentlicher oder Pseudo-Existenz grell überschreie» (Emil!).

Was bedeuten diese Ausführungen konkret für den Unterricht bei Schülern mit psychopathischen Zügen¹⁵⁵)? Die Notwendigkeit einer Daseinserkenntnis als einer Erkenntnis in der Wirhaftigkeit haben wir mehrmals nachgewiesen. Dass ihre Möglichkeiten aber nicht in eine formalstufige, erlernbare Didaktik eingepresst werden können, braucht nicht ausgeführt zu werden.

Der Weg, den Binswanger vorzeigt, ist für uns nicht vollständig begreifbar. Es geht aus von der Liebe als einem ontologischen Grundzug des Menschen. Deshalb geschieht die erste Stufe der psychologischen Erkenntnis in einer Negation «der wir-haften Seinsfülle» durch die gegenständlich-diskursive Erkenntnis. In der Praxis aber fehlt uns gerade beim Schüler mit psychopathischen Zügen die «wir-hafte Seinsfülle». Als grundsätzliche Möglichkeit, als möglicher Modus des Daseins haben wir sie zwar gefunden in kleinen Augenblicken, in «lichten» Momenten, im Verhältnis zu einzelnen Gegenständen. Darum müssen wir zurückgreifen auf die Möglichkeit der Uebertragung vom Lehrer auf den Schüler. Dass der Lehrer selber in sich diese Bereitschaft für die «wir-hafte Seinsfülle» trage, dass er sie in echtem Offensein für die Gegenstandswelt, in aufrichtigem Ausdruck kundtun kann, darauf käme es an. Lehrer bei schwererziehbaren Schülern sein heisst darum, nicht nur in der Begegnung mit dem Schüler und an der logisch-technischen Gestaltung des Unterrichts Befriedigung finden, sondern heisst vor allem, sich offen halten für die Begegnung mit der Fülle des Gegenständlichen. In der Art, wie er es tut, wie er selber Beziehungen zum Gegenstand eingeht, sich von ihm beeindrucken lässt, sich mit ihm ins «Ein-vernehmen» setzt, wirkt er auf den Schüler. Der Schüler übernimmt — wenn ein fruchtbarer Kontakt vorhanden ist — dessen Gesinnung den Gegenständen gegenüber. Er spürt, dass es das gibt, einmal still halten zu können vor dem Gegenstand, sich von ihm beschenken zu lassen.

Die zweite Stufe der psychologischen Erkenntnis können wir auch im Unterricht realisieren, indem wir das in der Diskursivität Erkannte hereinholen in jene Wirhaftigkeit, «in der mir alles Seiende zum Du

¹⁵⁵) Mit diesen und den kommenden Ausführungen ist niemals die ganze Fülle pädagogischer Möglichkeiten ausgeschöpft, die aus der Anthropologie Binswangers auszuschöpfen wären. Dazu benötigte es einer eigenen, umfangreichen Arbeit.

wird, in welcher empirischen Du-Gestalt auch immer es auftritt¹⁵⁶⁾». Wir meinen jene Möglichkeiten, in denen durch eigene Erkenntnis ein Staunen, ein Beglücktsein sich kundtut, wo der Gegenstand zum vertrauten Du wird, auch wenn ich ihn nicht so anspreche.

Wir glauben auch hier den Ausdruck *Anschauung* verwenden zu dürfen, Anschauung als ein «Bemerken», als ein «Einvernehmen» mit dem Gegenstand. Dies kann — wie wir bereits ausführten — schon im Augenblick der ersten Begegnung eintreten, in einem Aufleuchten der Evidenz. Staunen vor dem Gegenstand kann sich auch erst nach dem Verständnis einstellen, wenn das Ganze aus seinen Einzelzügen und — im Wechselspiel — die Einzelzüge aus dem Ganzen immer deutlicher als «sinnvoll», als «schön», als «wertvoll», als «gut», als «notwendig», sich herausbilden und erlebt werden.

Das Prinzip der *Mehrdarbietung* hilft uns überall dort, wo wir das Erlebnis eben nicht durch diskursives Erkennen, durch nüchterne Sachlichkeit zerstören wollen, wo wir in direkter Beziehung eine wir-hafte Bindung ermöglichen möchten. Wir denken an Religionsunterricht, an Lebenskunde, Kunst, Lektüre. Dort also, wo wir nicht «warten» wollen, bis sich auf dem induktiven Weg Einsicht bildet.

Von hier aus ergibt sich auch eine Scheidung innerhalb dessen, was als Gesinnungsunterricht bezeichnet wird: Wir können Religionsunterricht, Lebenskunde erteilen, wir können die Klassenlektüre vornehmen und dabei zu sittlicher Entscheidung aufrufen. Dann geschieht dieser Gesinnungsunterricht im Sinne der Haltung der Sachlichkeit. Wir können im Gesinnungsunterricht aber auch versuchen, eine wirkliche religio, eine gemüthafte Anteilnahme, ein «Einvernehmen» mit den Gegenständen erwachsen zu lassen. Dann stehen wir — unterrichtlich gesehen — in Gesinnung der Ehrfurcht als einem Hinauswachsen über sein eigenes Selbst, als ein Hinaustreten über seine Grenzen.

Wir glauben, dass besonders der Religionsunterricht bei schwererziehbaren Schülern vermehrt auf Gesinnungsunterricht im letzteren Sinn tendieren soll und weniger auf moralpädagogische Auswertung religiöser Wahrheiten.

Wie bei der Ermöglichung eines persönlichen Kontakts gibt es auch in Gesinnung der Ehrfurcht keine lernbaren Anweisungen. Was «getan» werden kann, beruht vorwiegend darin, einmal angebahnten Kontakt, einmal erwachende Ehrfurcht und innere Anteilnahme nicht wieder zu stören. Wir werden — um nur ein Beispiel anzuführen — Lektüre, Biographien, Lesestücke, bei denen die Schüler ansprechen, nicht lehrhaft

¹⁵⁶⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 683.

auswerten, indem wir Sprachlehre, Diktate daran knüpfen. Wir werden auch einmal eine erstandene Ergriffenheit sich entspannen lassen und nicht wegen disziplinarischer Konsequenz die Stimmung zerstören.

Die Gesinnung der Ehrfurcht bleibt nicht stehen beim «Einvernehmen», beim wir-haften Band zwischen Gegenstand und mir. Daseins-erkenntnis bedeutet für Binswanger immer auch «Selbstmehrung», ich bin gleichzeitig «schöpferisch - produktiv (erlebend - verstehend)» wie «schöpferisch-rezeptiv (verstehend-erlebend)¹⁵⁷⁾. Er spricht von der «doppelten Produktivität». In Uebertragung vom philosophisch-anthrologischen Standpunkt auf den psychologisch-unterrichtlichen bedeutet dies einerseits, dass ich den Gegenstand, mit dem ich in wir-hafter Beziehung stehe, immer neu erkenne, mich vertiefe, zu seinem Verständnis mich bemühe, produktiv etwas leiste, und andererseits, dass der Gegenstand sich mir in immer neuer Sicht «offenbart». Psychologisch, vom Ich aus, hat Moor diesen Sachverhalt so dargestellt: «Das Befähigtsein zur verweilenden, stillehaltenden, in der Ergriffenheit verharrenden, inneren Schau heisst Phantasie¹⁵⁸⁾». «Sie überschreitet die Wirklichkeit des tätigen Lebens. Das Phantasiebild enthält, was, wenn es wirklich wäre, mir ermöglichen, mit dem Gegenstand zufrieden zu sein, . . . mich durch ihn beschenkt, bereichert zu fühlen. Dies kann aber nur das tätige Leben aufgreifen. Die Vorstellung vom Handlungsziel (tätiges Leben) ist . . . nicht mehr reine Phantasievorstellung, es ist darin vielmehr das Bild der Phantasie vom inneren Angesprochensein dem Handeln dienstbar gemacht¹⁵⁹⁾». — Die «Selbstmehrung» und die Rückwendung des im Einvernehmen Erschauten auf das tätige Leben äussert sich nicht als messbarer Unterrichtserfolg, höchstens als innere Anteilnahme am Unterricht, als Anwendung des in der Schule Erarbeiteten auf die Freizeit, auf Bastelarbeiten. Die Einordnung in die Gemeinschaft geschieht jetzt nicht mehr gefordert und gesollt, sie wird tätige Kameradschaft und Freundschaft.

Gegen eine Gesinnung der Ehrfurcht könnte von der Kulturpädagogik, vor allem von Kerschensteiner her, der Einwand geführt werden, dass grundsätzliche Wertoffenheit unmöglich und dass nur Bildungswert habe, was der individuellen Wertstruktur gemäss sei (siehe das Bildungsaxiom). Dem gegenüber ist zu sagen, dass der Unterricht beim schwererziehbaren Schüler immer auf den persönlichen Interessen aufbaut, die Ausdruck der Wertstruktur sein könnten, und dass sich erfahrungsgemäss in den Interessenbereichen auch Ehrfurcht leichter ein-

¹⁵⁷⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 683.

¹⁵⁸⁾ Moor: Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl, Seite 106.

¹⁵⁹⁾ Moor: a. a. O., Seite 109.

stellt, weil hier eine vertiefte Einsicht und damit Staunen eher erwächst als anderswo. Zudem bricht die Wertstruktur im Volksschulalter nur in seltenen Fällen deutlich durch. Auch verschütten, hemmen, verfälschen, übertünchen die disharmonischen Züge unserer Schüler ihre persönliche Wertstruktur. Die Gesinnung der Ehrfurcht überschreitet darum den Standpunkt der Wertpädagogik, indem sie sich zum Ziel setzt, ein «Eilvernehmen» mit allem zu ermöglichen, was an den Schüler herantritt. Sie setzt voraus, dass es grundsätzlich möglich ist, übergreifende Werthaltungen zu bilden.

Gesinnung der Ehrfurcht bedeutet auch nicht Irrationalismus, in dem jede Tätigkeit der instrumentalen Vernunft missachtet wird. Gesinnung der Ehrfurcht bleibt Erkenntnis, sagen wir deutlicher: fühlende und denkende Einsicht. Nur darin geht sie mit Irrationalismus einig, dass sie das Ungenügen der bloss gegenständlichen, sachlichen Erkenntnis behauptet.

Gesinnung der Ehrfurcht ist aber auch nicht romantische Schwärmerei, weil der «liebende Rapport¹⁰⁰⁾» den Zusammenhang mit der Wirklichkeit nie verliert, ja erst aus der Begegnung mit der Wirklichkeit erwächst.

Und ebenso lässt sich Gesinnung der Ehrfurcht nicht mit Relativismus gleichsetzen, in dem alle festen Strukturen verwischt werden können, denn erst aus dem wir-haften Erlebnis der Gegenstände bildet sich eine objektive, im Schüler selbst gewachsene Wertordnung.

Es ist unmöglich, dass wir im Unterricht die Gesinnung der Ehrfurcht als Kontinuum durchhalten können. Es gibt Gegenstandsbereiche des Unterrichts, an denen es schwer hält, eine wir-hafte Beziehung einzugehen, es gibt die vielen «dürren» und «harten» Stunden, sie sind nicht wegzuleugnen. Es gibt auch Schüler, bei denen lange kaum ein Fünkchen von Ehrfurcht zurückbricht. Aber aus dem Zusammenleben mit unseren Schülern in der Schule und auch aus den vorliegenden Interpretationsversuchen drängt sich die Forderung auf, dem disharmonischen Erleben unserer Schüler mit psychopathischen Zügen ein positives Äquivalent entgegen zu stellen. Die Gesinnung der Ehrfurcht — so wenig sie «erarbeitet» sondern nur in dienender, weltoffener Haltung geschenkt bekommen wird — bleibt eine unabdingbare Aufgabe für den Unterricht mit psychopathischen Schülern.

¹⁰⁰⁾ Binswanger: a. a. O., Seite 663.

III. Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen

1. ZUM BEGRIFF DER VERWAHRLOSUNG

Verwahrlosung spricht man einem Schüler zu, wenn er, um nur einige Symptome zu nennen, sich der Autorität und der Ordnung widersetzt, wenn er die Schule schwänzt, lügt, stiehlt, wenn er sexueller Fehlhandlungen überführt wird. Diese Verhaltensweisen halten meistens über längere Zeit an oder sind schwerwiegender Art. Es handelt sich also um bestimmt umschriebene Tätigkeiten, die Missfallen erregen, oder anders ausgedrückt, um Reaktionsvarianten, die der jeweiligen Umwelt widersprechen¹⁶¹). Unordentlichkeit im körperlichen Bereich kann als Verwahrlosungserscheinung auffallen, wo auf gute Umgangsformen und gepflegtes Aeusseres geachtet wird, in der Holzerhütte bleibt sie möglicherweise unbeachtet.

Wenn wir somit Verwahrlosung als ein *Ausser-der-Norm-stehen* bezeichnen, geben wir eine soziologisch und fürsorgerisch brauchbare Bestimmung¹⁶²). Pädagogisch gesehen wissen wir damit, wie sich Verwahrlosung innerhalb einer gültigen Norm äussert, eben als Abseitsstehen von der jeweiligen Gesellschaft. Wir erfahren aber den Veranlassungsgrund der Verwahrlosung nicht und wissen nicht, wie wir uns als Erzieher zu verhalten haben.

Psychiatrisch sammelt man unter dem Begriff Verwahrlosung alle jene Erscheinungen ein, durch die der Umgang in der Gemeinschaft und mit sich selbst gestört wird.

Eine Wertung nimmt Scholz vor, wenn er Verwahrlosung als «unmoralischen Lebenswandel» bezeichnet¹⁶³). Er hebt die Verwahrlosten, «die moralisch Schwachen» von den Psychopathen, «den moralisch Minderwertigen» dadurch ab, dass er Verwahrlosung als eine vorübergehende Episode bezeichnet. — Was aber als «Moralischer Lebenswandel» umschrieben werden soll, dass kann selber wieder sehr verschiedenartig interpretiert werden. Zudem wird eine ausschliesslich ethisch-moralische

¹⁶¹) Es liegen bei Verwahrlosung keine somatischen Grundlagen und keine hirnpathologischen Befunde vor, ausser bei jenen sekundären Verwahrlosungserscheinungen, die gelegentlich nach Hirnverletzungen und Hirnerkrankungen auftreten. Postencephalitische Erkrankungen mit deutlichen Zügen der Verwahrlosung (Gewaltakte, Sittlichkeitsdelikte) erscheinen oft erst mehrere Jahre nach der akuten Hirnentzündung.

¹⁶²) Den soziologisch-fürsorgerischen Standpunkt nehmen die ersten, grundlegenden Werke über Verwahrlosung ein:

Gregor und Voigtländer: Die Verwahrlosung, ihre klinisch-psychologische Bewertung und Bekämpfung, Berlin 1918.

Grühle: Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität, Berlin, 1912.

Rutishauser E.: bezeichnet Verwahrlosung als soziales Phänomen und als ihr wichtigstes Indiz das gestörte Verhältnis zur Gesellschaft.

In: Psychologie der Verwahrlosung. Schweiz. Zeitschrift für Psychologie. Beiheft 5, Bern, 1944.

¹⁶³) Scholz: Anomale Kinder, Seite 184 ff. Berlin, 1922.

Wertung der psychischen Wirklichkeit des einzelnen Schülers mit Verwahrlosungserscheinungen nicht gerecht¹⁶⁴⁾).

Roland umschreibt Verwahrlosung als «Zustand, der zu Störungen in der Entwicklung des Jugendlichen und zum Widerstreite gegen Ordnung, Sittlichkeit und Gesetz führt: seine Ursachen sind in den im Jugendlichen vorhandenen Anlagen zu suchen. Die Verwahrlosung wird hervorgerufen oder gefördert durch die aus Unfähigkeit, Indolenz, oder Minderwertigkeit der Umwelt erfolgte Begünstigung der im Kinde wohnenden asozialen, amoralischen oder krankhaften Neigungen¹⁶⁵⁾».

Ausser der bereits genannten Gegensätzlichkeit zu Ordnung und Autorität finden wir in dieser Umschreibung drei Ergänzungen: Verwahrlosung bedeute eine Störung der Entwicklung, sie werde durch die vorhandenen Anlagen verursacht und die Manifestation von Verwahrlosung hänge ab von der erzieherischen Umwelt.

An der **anlagemässigen Bereitschaft zu Verwahrlosung** hält auch Hanselmann fest: «Wir glauben, in allen unseren Fällen, wo die Verwahrlosung echt entwicklungshemmend gewirkt hat, den Nachweis erbringen zu können, dass immer auch, wenn auch oft nicht eben hochgradige und der Untersuchung schwer zugängliche Anlagemängel mitbeteiligt gewesen sind¹⁶⁶⁾.» Er stellt dann fest, dass «untüchtige Erzieher zumeist auch untüchtige Milieugestalter» sind¹⁶⁷⁾. Es ist sicher, dass durch anlagemässige Mängel die Möglichkeit zu Verwahrlosung geschaffen ist. Wir haben jedoch schon bei den Vorbemerkungen zu unsern Beispielen mit psychopathischen Zügen die Fragwürdigkeit eines endgültigen Nachweises «anlagemässiger Belastung» hervorgehoben¹⁶⁸⁾. Diese Fragwürdigkeit gilt auch hier.

Roland spricht von der Begünstigung der im Kinde liegenden krankhaften Neigungen durch Unfähigkeit der Umwelt. Damit stossen wir auf einen wesentlichen pädagogischen Ansatzpunkt zur Bestimmung von Verwahrlosung: auf **Erziehungsfehler**. Ja, es handelt sich bei Verwahrlosung nicht nur um eine Begünstigung von minderwertigen Anlagen, sondern um ein Vernachlässigen der Erziehungsaufgabe. Verwahrlosung kann auftreten auch bei «normalen» Anlagen, dann, wenn der Erzieher seine Pflicht nicht erfüllt oder wenn er das Kind durch

¹⁶⁴⁾ Eine wertvolle Verbindung des Wert-Standpunktes mit einer psychologisch-charakterologischen Schau gibt E. Montalta, wenn er Verwahrlosung als «rein moralisch abwegiges Verhalten» versteht, «das aus eigenen Kräften des Individuums nicht mehr korrigierbar ist, weil es bereits die Form des Gewohnheitsmässigen, des Dauerzustandes, des in der Gesamtpersonlichkeit Festgeklebten angenommen hat.» Jugendverwahrlosung, Zug 39.

¹⁶⁵⁾ A. Ronald: Verwahrlosung und Kriminalität. In: Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters, Seite 184, Zürich, 1938.

¹⁶⁶⁾ Hanselmann: Theorie . . ., Seite 134.

¹⁶⁷⁾ Hanselmann: a. a. O., Seite 138.

¹⁶⁸⁾ Siehe Seite 111.

sein ungemässes Verhalten zu abwegigen Reaktionen veranlasst. «Verwahrlosung besteht im Zurückbleiben hinter einem Ziel, das durch eine besondere Bemühung hätte erreicht werden können¹⁶⁹⁾.» Der Veranlassungsgrund für das «Zurückbleiben hinter einem Ziel» liegt in dem, der die «besondere Bemühung» nicht auf sich genommen hat. «Wollen wir das Richtige finden, so müssen wir nicht nach der Ursache sondern nach dem Täter fragen, nach dem Verantwortlichen, der an der Verwahrlosung die Schuld trägt¹⁷⁰⁾.» — Bei unsern Beispielen, den Kindern im schulpflichtigen Alter, sind es zumeist die Erzieher, die Eltern oder Lehrer, die als die Verantwortlichen bezeichnet werden müssen. Es handelt sich hier in der Vielzahl der Fälle um Fremdverwahrlosung, nicht um Selbstverwahrlosung.

Es gibt viele Möglichkeiten, wie die Erziehungsaufgabe vernachlässigt werden kann, und in welcher Weise dies auf das Kind wirkt. Immer aber hat Fehlerziehung auch eine Störung, eine Beeinträchtigung der Entwicklung zur Folge: Vernachlässigte Erziehung kann den Erwerb jener Gewohnheiten und Fähigkeiten verhindern, die das Zusammenleben in der Gemeinschaft ermöglichen. Die einzelnen Wünsche und Antriebe können ins Unermessliche wachsen und in ihrer Ueppigkeit die erwünschten Dispositionen überwuchern. Entscheidungen und Ideale reifen nicht, weil auch sie im Dienste der vitalen Antriebe stehen, und schliesslich bleibt auch die geistige Reife aus, wenn das Kind keine Anregung von aussen empfängt¹⁷¹⁾.

Wir wollen in dem Sinne von Verwahrlosungserscheinungen sprechen, wenn Mängel in der bisherigen Erziehung offenkundig sind und das Verhalten der Schüler nachweisbar die Folge vernachlässigter oder fehlergerichteter Erziehung ist. Wiederum möchten wir nicht statistisches Material zusammentragen, das zu einer Verwahrlosten-Typologie vom Standpunkt der Schule aus dienen könnte. Wir wollen hingegen die besondere Form der Entwicklungsstörung durch Verwahrlosung und entsprechende pädagogische Möglichkeiten anhand zweier Beispiele zu erkennen versuchen.

2. WILLI: VERWÖHNUNG

Wir haben von den Lebensverhältnissen Willis schon in der Einleitung (Seite 20) gesprochen. Es heisst zusammenfassend, dass er von der

¹⁶⁹⁾ Moor: Umwelt, Mitwelt, Heimat, Seite 105.

¹⁷⁰⁾ Moor: a. a. O., Seite 132. Auch Seite 102:

«Also nicht: er verwahrlost — was heute soviel sagen will, wie: es geschieht ihm, es passiert ihm, dass er verwahrlost; sondern: ich verwahrlose ihn, das heisst: ich habe ihm zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, ich habe meine erzieherische Aufgabe nicht wahrgenommen.»

¹⁷¹⁾ Moor: a. a. O., spricht entsprechend von technischer, von vitaler, von moralischer und von geistiger Verwahrlosung.

Mutter verwöhnt werde, er sei ein Spätling, dass der bresthafte Vater nicht mehr erziehungstüchtig sei und Willi infolge von Diebstählen in der Kirche und bei Nachbarsleuten in üblen Ruf geraten und in ein Heim versetzt werden musste.

Willi muss einen Polizeirapport unterschreiben, in dem es heisst: «Ich gebe zu, dass ich im Laufe der letzten zwei Jahre eine ganze Reihe von Diebstählen begangen habe. Das Geld verbrauchte ich zum Kauf von Schleckereien. Ich habe jeweilen mit Hartnäckigkeit die begangenen Diebstähle abgeleugnet, bis ich überwiesen wurde.» Es folgt die Detailaufstellung von vielen Portemonnaies-Diebstählen, Veloentwendungen usw.

Die Mutter schreibt: «Zu Hause bietet Willi grosse Schwierigkeiten, indem er nicht gehorcht. Auch hat er das Laster der Lügenhaftigkeit. Mein Mann kann wegen Bresthaftigkeit sich nicht der Erziehung widmen. Ich sehe ein, dass etwas gehen muss, obwohl ich gewünscht hätte, dass man nochmals etwas probiert hätte.» — Der Lehrer gibt keinen Bericht, erzählt aber bei einer Begegnung, Willi habe ihm wenig Schwierigkeiten gemacht, aber er sei faul.

Beobachtungen aus der Schule:

Willi hat sich vom ersten Tag an sofort in den Schulbetrieb eingefügt. Er macht keine disziplinarischen Schwierigkeiten. Auch aus dem Heim werden keine Verstösse gegen die Hausordnung oder gegen Erzieher gemeldet.

Willi ist immer frohen Mutes, lächelt immer, nimmt aber auch wenig ernst.

Er hat sich gut in die Gemeinschaft eingefügt, ist nie Spielverderber, unternimmt auch nichts aktiv. Er hat keinen Freund, lebt aber mit allen Kameraden in Frieden.

Diebstähle sind meines Wissens keine bekannt.

Ein Schüler ist gestorben, und wir nehmen gemeinsam an der Beerdigung teil. Wir sehen den toten Kameraden noch einmal im Sarg und singen ihm zwei Grablieder. Die Schüler sind tief beeindruckt. Es ist für die meisten die erste Begegnung mit dem Tod. Willi aber treibt schon auf dem Heimweg wieder übermütige Spässe.

Wir üben für die Weihnachtsfeier des Heims ein Theaterstück. Dabei haben wir abgemacht, dass den Unterschülern nichts davon erzählt werde, das Spiel soll auch für sie eine Ueberraschung sein. Willi aber kann sich nicht enthalten, einem Jüngern von Inhalt, Gestaltung, von Kostümplänen, von Personen und ihren Darstellern zu erzählen. Die Klassenkameraden sind darüber erbost und drohen ihm mit Schlägen.

Beobachtungen im Unterricht:

Willi verhält sich passiv im Unterricht. Er meldet sich im Unterrichtsgespräch selten zum Wort. Besonders wenn eine denkerische Anstrengung gefordert wird, fällt Willi aus. Hingegen meldet er sich sofort und beinahe stürmisch, wenn repetiert oder gelesen wird.

Sprache: Willi spricht überlegen, nicht hastig, nie vorlaut, eher zurückhaltend, meist in ganzen, klaren Sätzen, auch mit sauberer Aussprache.

In Schultheatern und Sprechchören hat er mit Erfolg grössere Rollen gespielt.

In Aufsätzen oder Briefen spricht er sich nicht über persönliche Wünsche und Gedanken aus.

Willi liest gut, zusammenhängend und sinnvoll, jedoch ist wenig von eigener Gestaltung zu spüren. Er fühlt sich nicht ein und ist oft uninteressiert.

Rechnen: Willi ist ein guter Rechner, er arbeitet rasch und sicher zugleich. Er drängt sich jedoch mit gelösten Aufgaben nicht hervor. Er bringt auch keine rechnerischen Probleme mit in die Schule. Grössere rechnerische Zusammenhänge, wie Pläne usw. interessieren ihn wenig.

Realien:

Naturlehre: Willi äussert für keine Gegenstände deutliches Interesse. Er bringt auch nichts in die Schule, was er gern erklärt haben möchte. Er hat nur ein kühles Verhältnis zu Tier und Pflanzen. Ob wir Blumen in der Schule haben, ob unser Terrarium belebt ist oder nicht, er geht daran einfach vorbei.

In Geographie arbeitet Willi interessiert mit. Auch seine Freiarbeiten betreffen immer geographische Probleme.

In Geschichte macht Willi selten spontan mit. Auch in besondern Stunden, etwa bei der Schilderung der politischen Lage, bleibt er unbetheilt, wo sonst die meisten Mitschüler brennend interessiert sind und auch Zeitungen, Fragen und Geschehnisse in den Unterricht bringen. Willi bezieht auch zu keinen Geschehnissen der Geschichte persönliche Stellung.

Singen: Willi singt gern, er besitzt ein gutes Musikgehör, er fasst Melodien rasch und sicher auf. Hier äussert er sich, ob ihm ein Lied, ein vorgespieltes Musikstück gefalle oder nicht.

Turnen: Willi ist ungelöst, verkrampft. Er leistet wenig, ist eher weich, zimperlich, ohne Einsatz. Sieg oder Niederlage beim Spiel kümmern ihn kaum, jedoch nicht, weil er sich beherrscht, sondern weil es ihm gleichgültig ist.

Zeichnen und Schreiben:

Willis Zeichnungen zeigen wenig persönliche Züge. Er zeichnet auch nicht gern. Wenn Thema und Technik frei gestellt sind, weiss er sich kaum zu helfen.

Die Schrift ist zerfahren, ungeordnet. Er bemüht sich zwar in letzter Zeit, seine Schrift zu verbessern.

Willi zeigt grosse Freude an seinem Arbeitsheft. Er bearbeitet Blätter, die ihm nicht gefallen, ohne Aufforderung noch einmal. Er hat alle Arbeitsblätter der ersten zwei Schulmonate von Kameraden nachgearbeitet (Willi trat erst im Juli in die Klasse ein.).

Handarbeiten: Willi hat wenig Geduld und wenig Talent. Er bastelt nicht aus eigenem Antrieb.

Ein Schüler ist beauftragt, täglich die Decklappen für die angefangenen Modellierarbeiten zu nassen. Er bricht dabei an der Arbeit Willis

einen Fuss ab, sodass sie neu begonnen werden muss. Willi macht das keinen Eindruck, er erzählt mir das Missgeschick lächelnd.

Willi besteht die Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule mit gutem Erfolg, und die Zeugnisse befriedigen.

Charakteristik und Interpretation

Offensichtlich liegt der Grund für Willis Verhalten in der erziehungsuntüchtigen Familie. Die Mutter arbeitet auswärts, und der bresthafte Vater ist physisch und psychisch zu schwach, um die Erziehungsarbeit zu leisten, er hält sich den Jungen mit seinem Gebrumme vom Hals und kümmert sich nicht um ihn. Die Mutter vergöttert ihren Spätgeborenen. Er ist wohl ihre einzige Freude. Er kann sich wünschen, was er will, er erhält, was ihn gelüstet: Schleckwaren, Spielzeug, Freizeit. Hemmungslos werden Willis Antriebe befriedigt und erfahren keinen Einhalt. Ohne Gegenleistung wird ihm jede Lust gewährt. Immer hemmungsloser werden nun seine Ansprüche, sodass sie bald die finanziellen Mittel der Mutter übersteigen. Willi wird zum Dieb, seine aufgepeitschten Antriebe verlangen gebieterisch nach Befriedigung — und zum Lügner, er verschafft sich dadurch Vorteile und muss gleichzeitig sein Tun decken. Innert kurzer Zeit werden ihm 15 Diebstähle nachgewiesen. Aus der Kirche entwendet er Geld, in Läden und von Privatpersonen nimmt er Portemonnaies und Drehstifte an sich. Mit entwendeten Velos unternimmt er Vergnügungsfahrten. Er wird zum enfant terrible des Dorfes. Die Mutter selber sieht ein, dass etwas geschehen muss, aber sie möchte ihren Buben lieber bei sich behalten. Sie erkennt selber ihren Fehler nicht und damit auch nicht ihre Aufgabe. Sie erwähnt beispielsweise den erziehungsuntüchtigen Vater, nicht aber, dass der Knabe infolge ihrer Arbeit den ganzen Tag sich selber überlassen blieb und in den Strassen herumstrich, dies wenigstens hätte sie als weiteren Grund von Willis Verhalten einsehen müssen. Wir erkennen in den **aufgepeitschten und unersättlichen Antrieben** die eine der Verwahrlosungserscheinungen. Gleichzeitig fehlt Willi die Kraft zur Beherrschung, es fehlt das Distanznehmen zu den Wünschen, oder sagen wir vorsichtiger, es mangelt an der Aufforderung von aussen, an der notwendigen Hilfe, die Wünsche einzugrenzen in ihr zulässiges Mass.

Hätte nicht die angestrengte Arbeit der Mutter für die Familie als ein Vorbild Willi von seinem Tun abhalten können? Die Mutter selber lebt ein verantwortungsreiches Leben, sie vermag aber nicht, den Buben mithinein zu nehmen, ihn mit kleinen Beschäftigungen mittragen zu lassen an ihrer Verantwortung. Statt dessen glaubt sie wohl, ihrem Kind

zu einem «besseren und schöneren» Leben verhelfen zu müssen, indem sie ihm alle die Wünsche befriedigt, auf die sie selber in ihrem Leben hat verzichten müssen. Und die Folgen dieser Verwöhnung: Willi bestiehlt die eigene Mutter. Vom Heim aus schreibt er ihr selten, er muss dazu immer aufgefordert werden, er erzählt nie etwas von ihr. So erlebt Willi die Mutter nicht nur nicht als Vorbild, es verkümmert in ihm auch die Liebe. Seine Selbstliebe hat die tragende Bindung zur Mutter abgebrochen. Diese i n n e r e B e z i e h u n g s a r m u t ist eine weitere Verwahrlosungserscheinung. Sie zeigt sich auch im Heim. Willi sucht keine freundschaftlichen Bindungen an Kameraden, und wenn sie sich anbahnen, lässt er sie wieder verkümmern. Auch das Verhältnis zum Lehrer ist zwar immer höflich, zuvorkommend, aber distanziert und farblos. Er unternimmt nichts für die Gemeinschaft, im Gegenteil, er plappert wie ein Kind die Geheimnisse aus. Jene Abmachung, den andern Klassen nichts vom Weihnachtstheater zu verraten, bedeutete eine Norm für die Gemeinschaft. Willi hält sich nicht daran, er spürt nicht, dass mit dem Eintritt in eine Gemeinschaft auch deren Normen verpflichtenden Charakter bekommen. Willi nimmt nichts ernst, selbst vom Grabe des toten Kameraden kommt er voller Spässe.

Im Heim aber fehlen nun eigenartigerweise jene Verhaltensweisen, die Veranlassung zur Versorgung waren, die Diebstähle, das Lügen, der Ungehorsam, das Herumstreichen. Willi fügt sich allen Anordnungen, er arbeitet in der Schule ruhig, und nirgends fällt er auf durch Disziplinlosigkeit. Wahrscheinlich genügte bereits die klare Tagesordnung mit den festgesetzten Spiel-, Arbeits-, Essens- und Schlafzeiten, in der Schule die eindeutigen Anordnungen, die geforderte Leistung, um Willi einzuordnen in die Klassen- und Heimgemeinschaft, noch nicht zur produktiven Mitarbeit, aber zum störungsfreien Mitdabeisein.

Wir sehen daraus deutlich, dass der Grad der Verwahrlosung nicht unbedingt an der juristischen Schwere des Falles abgelesen werden kann, an der Anzahl der Diebstähle beispielsweise. Wenn die äussern Umstände derart begünstigend liegen wie bei Willi, dann kann eine psychisch noch nicht allzu tief greifende Verwahrlosung doch in der sozial-fürsorgerischen Sicht schwerwiegende Ausmasse annehmen.

Sind die äussern Verwahrlosungserscheinungen, die Symptome Lügen, Stehlen usw. im Heim durch die äussere Ordnung bald abgebaut, die Einordnung in die Gemeinschaft wieder vollzogen, so äussern sich die Züge der Verwahrlosung im U n t e r r i c h t doch noch deutlich:

Selten meldet sich Willi spontan. Wenn eine denkerische Anstrengung gefordert wird, dann beteiligt er sich gar nicht. Wo er aber Fähig-

keiten aufweist, wie in Rechnen und Lesen, da meldet er sich zur Mitarbeit und erwartet, sofort aufgerufen zu werden, als ob andere nicht auch noch da wären. Wo er Interessen hat, wie in Geographie, da zeigen sich sehr gute Leistungen. Wo aber kein Interesse vorliegt, da nimmt er sich wenig Mühe, und die guten Leistungen, die möglich wären, bleiben aus. In seinem eigenen praktischen Leben läuft er an den Problemen vorbei, er scheut die Auseinandersetzung und die damit verbundene Anstrengung.

Zu den Unterrichtsgegenständen — ausser Geographie und Singen — findet er keine Beziehung. Willi macht daher den Eindruck eines interesselosen Schülers. Diese Interesselosigkeit kann leicht als Faulheit gewertet werden, wie wohl auch der Lehrer Willis meint.

Im Turnen setzt sich Willi nicht ein. Mannschaftsspiele erfordern zu viel Anstrengung. Jegliches Gefühl für einen sportlichen Mannschaftsgeist mangelt ihm. An eigenen Arbeiten, wie an den Modellierarbeiten nimmt er keinen Anteil. Er bastelt nichts spontan, es kostet ihn zu viel Mühe. Wie sehr er die Anstrengung scheut, zeigt seine Unschlüssigkeit beim freien Zeichnen.

Willi beginnt mit einer Arbeit immer nur mühsam. Manchmal lässt er sich gänzlich fahren, um dann plötzlich wieder gehörig einzusetzen, aber nur für eine Weile. Ein voller Einsatz kommt nicht zustande, wie auch die Kraepelin-Kurve zeigt, die gegen den Schluss noch ansteigt.

Aus den bisherigen Ausführungen erkennen wir, dass die Verwahrlosungserscheinungen im äussern Verhalten bei straffer Ordnung, bei geregelten Verhältnissen, bei klaren Anweisungen bald verschwinden können, dass sie sich aber in der Begegnung mit dem Gegenstand deutlich äussern als fehlende innere Beziehung, als Interesselosigkeit und als Mangel an vollem Arbeitseinsatz.

Damit sind die notwendigen erzieherischen Massnahmen für Willi bereits angedeutet:

Die schulischen und unterrichtlichen Sonderaufgaben

Es kommt in der Schule zuerst einmal darauf an, dass Willi genau weiss, was für eine Ordnung gehandhabt wird, wo und welche Freiheiten zugestanden sind und was strikte untersagt ist. Wir werden ihm vor allem am Anfang keine Ausnahmen gestatten und von ihm die Unterziehung unter unsere Anordnungen konsequent verlangen. Dabei treten wir selber eher zurück und lassen die Organisation unseres Schulbetriebes als «unpersönliche Institution» wirken. Wir werden Willi bald selber in die Organisation einschalten, z. B. durch die Uebertragung der

Kontrolle über die Malpinsel, die nur in gereinigtem Zustand abgegeben werden dürfen.

Besonders aber wird es unser Anliegen sein, sich anbahnende Bindungen an einzelne Kameraden zu unterstützen und ihm das, was ihn infolge der Verwöhnung unberührt lässt, wieder nahe zu bringen. So bekommt er während einiger Zeit zusammen mit einem tierliebenden Kameraden die Betreuung unseres Terrariums.

Die Aufgabe des Unterrichts als Ermöglichung von Leistung fällt uns bei Willi nicht schwer. Er weist eine gute Intelligenz auf. Dass die unterrichtlichen Anforderungen trotz des mangelnden Einsatzes erfüllt werden, geht auf ihr Konto. Die intellektuelle Begabung zeigt sich schon in der ruhigen und sicheren Formulierung der Gedanken. Er besteht die Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule leicht und bringt immer befriedigende Zeugnisse zurück. Willi besitzt ein gutes verbales Gedächtnis, die grossen Theaterrollen lernt er rasch und sicher. Er ist auch ein guter Rechner. Die Intelligenz äussert sich besonders bei angewandten Aufgaben, wo das rechnerische Problem im Wechsel von kombinierendem und abstrahierendem Denken herausgeschält werden muss. Zur Lösung aber muss Willi immer aufgefordert werden. Konkrete Probleme sieht er selber nicht. Urteils- und Kritikfähigkeit sind gut entwickelt, sie werden aber nicht spontan sondern erst nach Aufforderung eingesetzt.

Besonders erfreulich ist sein Eifer für das Arbeitsheft, wo er selbständige Leistungen vollführt und sogar aus jener Zeit Arbeitsblätter nachschafft, in der er noch gar nicht bei uns war.

Wir wissen somit, dass Willi keiner besondern Hilfe bedarf und dem Unterricht leicht folgen kann. Die Leistung werden wir von ihm ruhig und freundlich, aber konsequent fordern. An mangelhaften, unbefriedigenden Arbeiten zeigen wir ihm die Wirkung des fehlenden Einsatzes. Die Haltung der Sachlichkeit kann bei Willi direkt an den unbefriedigenden Arbeiten beginnen. Bei den Holzarbeiten, zu denen Willi an sich wenig neigt, äussert sich der fehlende Ernst besonders eindrücklich. Er muss es selber erleben, dass die Einzelteile sich nicht zusammenfügen lassen, dass die Arbeit vieler Stunden umsonst ist, weil er gleichgültig gearbeitet hat. Dadurch soll langsam die Einsicht in die Notwendigkeit von Sorge und Ernst wachsen.

Wir erkennen, dass Willis unterrichtliche Leistungen infolge der guten Intelligenz dem Klassendurchschnitt genügen, obwohl er sich nicht voll einsetzt, zu vielen Gegenständen keine Beziehungen hat und uninteressiert mitarbeitet. Es ist daher notwendig, dass wir die Anforderungen

an Willi immer etwas höher setzen, durch Zugabe einer Sonderarbeit oder durch Beschäftigung auf anderem Gebiet. Wir wollen ihn dadurch zu vollem Einsatz zwingen, ihm zugleich die Befriedigung einer wirklichen Leistung verschaffen und ihn erleben lassen, dass diese Befriedigung echter und wertvoller ist als die Erfüllung triebhafter Wünsche.

Die wesentliche Aufgabe des Unterrichtes sehen wir in der Behebung der inneren Beziehungsarmut. Wir haben bei den Schülern mit psychopathischen Zügen diese Aufgabe als Gesinnung der Ehrfurcht näher umschrieben. Wir beginnen bei Willis natürlichen Interessen an Geographie und setzen seine gute Intelligenz ein, um Einsicht in grössere Zusammenhänge zu ermöglichen. Wir wollen die unterrichtlichen Möglichkeiten nicht näher ausführen. Es kommt mit der Gesinnung der Ehrfurcht bei Willi darauf an, dass er an einer Betätigung sich freuen kann, dass es Dinge gibt, bei denen er verweilt, die ihm genügen, sodass er — wenn der Zaun der äussern Ordnung wieder einmal umgelegt werden kann — ein starkes Gegenspiel zu den Triebansprüchen besitzt.

3. LOUIS: LIEBLOSE ERZIEHUNG

Aus den Akten des Jugendgerichts G.:

Louis ist der uneheliche Sohn der M. O. Die Mutter erhalte sich, ihren Sohn und den Vater (Grossvater des Knaben) kümmerlich mit Heimarbeiten. Die finanziellen Verhältnisse seien sehr dürftig. Die Mutter wird als «charakterlos» bezeichnet, der Grossvater als griesgrämiger, gegen alle Oeffentlichkeit verbitterter Mensch, der bei Bauern gelegentlich aushehle und im Sommer als Hilfsknecht zur Alp ziehe.

Louis wird vor Gericht gestellt, da er in mehreren Läden Brot, Butter, Fleisch, Chrämli, Käse eingekauft hat und die Kosten jeweils für andere, bekannte Leute hat aufschreiben lassen, auch wegen Fortlaufen und Schulschwänzen. — «Ich habe in der Bäckerei K. 15 Gipfel gekauft und aufschreiben lassen. 13 brachte ich der Mutter. Ich sagte ihr, dass ich sie von einem Kameraden bekommen habe. Sie wollte es anfänglich nicht glauben. Ich konnte sie aber überreden, dass sie mir Glauben schenkte. Ich brachte die Gipfel der Mutter, weil sie viel mit mir schimpfte. Ich glaubte nämlich, wenn ich hier und da etwas bringe, schimpfe sie weniger mit mir.» — «Bei G. holte ich zweimal 1 Pfund Brot, und dieses Brot liess ich für Frau W. aufschreiben. Ich tat dies, weil ich nichts zum Nachtessen hatte und meine Mutter sagte, sie habe kein Geld zum etwas kaufen. Ich weiss, dass wir arm sind und der Grossvater bei einem Bauern arbeitet, wo er keinen Lohn erhält.» — «Louis bestahl und betrog am meisten seine Mutter, dann seine Schulkameraden und bekannte Familien, denen er durchwegs zu Dank verpflichtet gewesen wäre.» Wörtliche Zitate aus dem Schlussbericht des Gerichts.

Louis weiss nicht, wer sein Vater ist. Die Mutter verweigert ihm die Auskunft, obwohl er sie schon häufig fragte. Sie ist gegen ihr Schicksal verbittert.

Louis Zeugnisse weisen in Sprache und Rechnen bis zur 5. Klasse gute Noten auf, 1 und 1-2; in Realien und Biblischer Geschichte aber 2-3 und 3. In der 6. Klasse werden die Zeugnisse durchgehend schlechter.

Im Lebenslauf schreibt Louis: «Ich musste in G. in die Schule. Die Schule besuchte ich nie gern. Ich war lieber bei den Rindern und Ziegen ... Die 6. Klasse besuchte ich bei Herrn R., dies war der hässigste Lehrer von allen ... Meine Zukunft wird mich mit Kühen zusammen bringen. Vielleicht werde ich Bergbauer. Ich weiss es noch nicht sicher. Aber sicher werde ich nicht Offizier ...»

Erkundigungen ergeben, dass Louis häufig von der Mutter geschlagen werde, und dass der Grossvater einen schlechten Einfluss auf den Knaben ausübe. Man vermutet, dass er Louis zu verschiedenen Diebstählen angestiftet hat.

Beobachtungsnotizen:

Louis macht den Eindruck eines gehemmten, zurückhaltenden und verschlossenen Knaben. Er spricht nicht von sich. Er scheut sich davor, mit einem Kameraden oder mit dem Lehrer in Kontakt zu treten.

Nach etwa 8 Wochen bittet er um eine Aussprache. Wir legen einen Zeitpunkt fest, aber Louis erscheint nicht. Das währt dreimal so, wobei Louis irgend eine fadenscheinige Ausrede vorgibt. Als er dann zur vierten Abmachung kommt, erzählt er von seinen misslichen Verhältnissen, von den vielen Schlägen, die er erhielt und von der Armut daheim. Der Grossvater arbeite nicht gern. «Er trinkt nur und gibt der Mutter kein Geld. Sie muss alles bezahlen und auch noch die Schulden, die der Grossvater macht. Die Mutter weint viel, und der Grossvater schlägt sie oft.»

Nach den Weihnachtsferien berichten die Schüler von ihren Erlebnissen. Louis erzählt: «Ich musste Büscheli machen und Holz beigen. Ich bin immer daheim gewesen.» Damit schweigt er.

Louis weint während des Unterrichts. Als er mir auf meine Frage (vor der Klasse) keine Antwort gibt, lasse ich ihn gewähren. Nach dem Unterricht gesteht er mir, dass er Heimweh habe.

Nach den Frühlingsferien ist Louis schlechter Stimmung. Er beteiligt sich nicht am Unterricht, träumt, muss zu jeder Antwort aufgerufen werden und versteckt sich hinter den andern. Ich frage nach der Schule, und er erzählt, er habe in den Ferien immer nur arbeiten müssen. Auf meine Frage, warum er sich im Unterricht zurückziehe, erklärt er, er möchte Bauer werden, und darum sei ihm die Schule verleidet, besonders das Rechnen sei einfach «blöd». Ich erkläre ihm ruhig, dass er auch als Bauer noch Verschiedenes lernen müsse, Quittungen schreiben, Rechnungen ausstellen, Buchhaltung machen, Bestellbriefe ausführen, von Nahrungsmitteln, Tierkunde etwas verstehen usw. Auf meine Aufmunterung, daran zu denken, errötet er und nickt ja.

Louis hat im Herbst den Auftrag bekommen, die Farbkasten- und Pinselkontrolle durchzuführen. Er führt sein Aemtschen schlecht aus. Oft sind die Kästen beschmutzt, auch fehlen bereits drei Pinsel. Ich mache ihn darauf aufmerksam, worauf er mit vielen Ausreden antwortet und

die Schuld auf die Mitschüler schiebt. Während der Kontrolle stehe ich jetzt unauffällig auch dabei und helfe mehreremale mit.

Zu einem Erzieher sagt Louis in meiner Gegenwart: «Mir ist die Schule doch verleidet.» Andertags bringt er einen grossen Strauss Weidenkätzchen mit der Bemerkung: «Die sind von mir und von Werner.» Immer zeigen sich wieder ähnliche Ambitionen: Louis schimpft über die Schule bei den Kameraden. Kurze Zeit später meint er in einer Unterredung: «Sie hätten halt in G. sein sollen, dann wäre ich jetzt sicher nicht im Thurhof.»

Louis wird zum Klassenchef erwählt. Er hat zwar Angst auf sein Amt. Aber er setzt sich sofort ein. Auch im Unterricht beteiligt er sich nun intensiv. Alle Leistungen werden besser.

In einer Sitzung des Klassenrates meint Louis, es sei einfach zu wenig ruhig in der Klasse, man müsste doch immer still sitzen, so haben sie es in G. gemacht; Hände auf der Bank, Füsse gradaus.

Louis leitet die Klassenversammlungen gut. Er spricht zwar mit leiser Stimme, wagt aber doch seine Meinung zu vertreten. Bei Widerspruch gibt er rasch nach.

Nach Ablauf seiner «Amtsperiode» lassen seine Leistungen und seine Beteiligung am Unterricht wieder nach. Seine Arbeit und sein Verhalten werden deutlich von der momentanen Stimmung beeinflusst.

Beobachtungen im Unterricht:

Wir geben vorerst einen Bericht (ohne die Zusammenfassung und die pädagogischen Massnahmen) über das Ergebnis einer Intelligenzprüfung nach Biäsch, die wir vier Wochen nach Louis Eintritt ins Heim durchgeführt haben:

Intelligenzalter	164 Mt.
Lebensalter	155 Mt.
Intelligenzquotient	106

Louis ist linkshändig, jedoch nicht ausschliesslich, er gebraucht die rechte Hand ebenfalls, aber nur zu nebensächlichen Bewegungen.

Er löst die manuellen Aufgaben ruhig, zielsicher, manchmal leicht ruckartig. Er arbeitet konzentriert, lässt sich nicht ablenken und erwartet auch keine Hilfe, Konzentrationsfähigkeit ist vorhanden.

Sprachlich hat er oft etwas Mühe. Vor allem ist sein Wortschatz gering. Er kennt Wörter nicht, die ein Kanbe in seinem Alter sonst beherrscht, wie Trottoir usw. Aber im vorhandenen Sprachschatz bewegt er sich wendig und fliessend. An Schulwissen oder an besondern Kenntnissen scheint nicht viel vorhanden zu sein. Eine Ausnahme bildet das Rechnen. Louis rechnet sehr gut. Er hat alle Rechenaufgaben bis ins 15. Altersjahr spielend gelöst.

Louis fasst leicht und rasch auf. Dabei aber kontrolliert er häufig das eben Aufgefasste nicht, sondern verwertet es sogleich in weitem praktischen oder gedanklichen Arbeiten. So kommt es noch oft zu Fehllösungen, deren Ursache aber wahrscheinlich tiefer liegt. Es wird noch einmal zur Sprache kommen. Ähnliches gilt für seine an sich gute Merkfähigkeit. Er prüft zu ungenau, verlässt sich sogleich auf sich selber, und

bei der Reproduktion fehlen ihm dann doch Bestandteile. (Ganz deutlich ersichtlich in 14/1: Er sagt schon nach drei Minuten, er könne die Geheimschrift ganz sicher und konnte die Aufgabe dann doch nicht lösen.) Seine Merkfähigkeit richtet sich besonders auf die praktischen Dinge. — Hier im Anschaulich-Praktischen besitzt Louis eine überraschend gute Abstraktions- und vor allem Kombinationsfähigkeit. Er löst alle Aufgaben zielsicher, systematisch und durchdacht, dabei meistens in verblüffend kurzer Zeit. Hier ist seine besondere Begabung. Seine Kombinationsfähigkeit wirkt sich im begrifflichen Denken weniger aus, weil ihm hier, wie schon erwähnt, das Material, der Wortschatz fehlt. Im begrifflich-abstrakten Denken scheint er manchmal leicht gehemmt zu sein. Urteils- und Kritikfähigkeit sind scharf ausgebildet, auch sie mit einer Vorliebe für das Anschaulich-Praktische.

Viele manuelle Aufgaben löst Leo instinktiv richtig, ohne lange überlegen zu müssen. Es zeigt sich daraus, dass Louis auch praktische Intelligenz besitzt.

Die Beobachtung während der Prüfung hat vor allem zwei Momente ergeben:

1. Louis war besonders zu Beginn ängstlich. Bei den ersten Aufgaben hat er förmlich gezittert. Seine Sprache war stossend. Eine innere Unsicherheit war während des ganzen Versuches zu spüren. Daraus ist auch verstehbar, dass seine Sprache immer einen leicht aggressiven Ton hat als Abwehr und Kompensation. Daraus erklärt sich auch die Eigenart, immer sogleich (vor allem bei den Rechnungen) eine Lösung, und eben eine Fehllösung, bereit zu haben. Die Unsicherheit in ihm zwingt ihn zu sofortiger Antwort. Seine durchschnittliche Intelligenz zwingt ihn dann wieder, — man kann hier geradezu die gleichen Ausdrücke verwenden —, die richtige Lösung zu suchen. Dasselbe zeigt sich im begrifflichen Denken. Louis bringt immer sofort ein fertiges Urteil. Jeder erste Eindruck wird sogleich kategorisiert. Man will in seiner Unsicherheit wissen, womit man es zu tun hat, darum wird alles sofort eingeordnet, und jetzt ist es leichter, damit fertig zu werden. Daraus resultiert eine Art von statischem Denken und ein Festhalten an den einmal erworbenen Denkgewohnheiten. (Es muss sich dies besonders in der Verarbeitung der Lebenserfahrungen ungünstig auswirken, weil das sofortige Werten als Klugheit oder als Witzigkeit erscheint, das sowohl ihn selber als auch die Aussenwelt täuscht, das aber im Grunde nur Abwehr ist. Es liegt darin die Gefahr der Stagnation und damit die Gefahr, charakterlich rückständig zu bleiben.)

Louis arbeitet immer ernst, irgendwie unfroh. Er lächelt selten. Er lacht nur hie und da, beinahe könnte man sagen, er grinsse nur. Dieses Lachen klingt immer unecht, fast euphorisch. Die vielen gut gelösten Aufgaben lassen ihn fast unberührt. Erst als ich ihm am Schluss der Prüfung erkläre, dass er gute Fähigkeiten habe, eben jetzt habe er sie bewiesen und dass es mit ihm bestimmt gut herauskomme, wenn er diese Fähigkeiten anwende, da erst lächelt er und freut sich richtig.

2. Louis spricht häufig von seinem «Vater», von dem er blindlings Meinungen übernommen hat:

«Der Vater hat gesagt, er habe halt ein schlechtes Gedächtnis, und jetzt habe ich halt auch ein schlechtes Gedächtnis.»

Louis hat immer von einem «Vater» gesprochen, obwohl er illegitim ist und seinen wirklichen Vater nicht kennt. Es handelt sich um den Grossvater. Ich bin auf diesen Sachverhalt nicht eingegangen, um das Ergebnis der Prüfung nicht zu beeinflussen.

«Der Vater hat gesagt, Bauern könne man noch bald, und seither habe ich nicht mehr gern gerechnet... Der Vater hat mir dann immer Arbeiten gegeben, dass ich die Rechnungen daheim nicht machen konnte, dann musste ich immer drin bleiben.»

Dabei hat Louis alle Rechnungen bis zur obersten Stufe gelöst. Vielleicht ist diese Tatsache umgekehrt eine unbewusste Kompensation gegen den Grossvater. Daraus ergibt sich eine merkwürdige Ambivalenz einerseits zum Grossvater, anderseits zur Schule. So erzählt er weitschweifend in 13/4 (Bildbetrachtung über eine alte Schule), wie diese Schule alt sei, wie man damals in die Schule konnte, wann man wollte, dass nur die Reichen gehen mussten, dass es keine Absenzen gab, dass die Lehrer nicht so geschickt gewesen seien, wie die heutigen und dass man nicht so schön schreiben musste wie heute usw. Auf den eigentlichen Bildinhalt. — Lehrer — singender Schüler — zuhörende Mitschüler — geht er gar nicht ein, obwohl er während annähernd drei Minuten flüssend spricht.

Aus dieser Ambivalenz zu Vater und Schule ist verstehbar, warum seine Schulleistungen nicht den Ergebnissen der Intelligenzprüfung entsprechen. In der eigentlich gedanklichen Leistung hat Louis auf Grund seiner Intelligenz in kurzer Zeit den Stand der Mitkameraden erreicht, aber in der Gesamtleistung bleibt er zurück, weil er oft uninteressiert und abwesend ist. Es scheint mir bei Louis ein durch diesen Grossvater (und wohl auch andere Umstände) irreführendes Denken und Fühlen vorzuliegen. — Soweit die Zusammenfassung über die Intelligenzprüfung.

Wir geben anschliessend einen zusammenfassenden Bericht über die Auswertung des Kraepelin'schen Rechenversuches¹⁷²⁾:

Beschreibung der Kurve: Sie beginnt mit 97 Additionen relativ hoch, sinkt in der ersten Teilzeit um 23 Additionen und erreicht einen ersten Höhepunkt in der 9. Teilzeit mit 109 Additionen. Von der 11. Teilzeit an sinkt sie über 6 Teilzeiten langsam ab bis auf 83 Additionen, um in den letzten vier Teilzeiten rapid aufzusteigen und ganz am Schluss mit 115 Additionen den höchsten Punkt zu erreichen.

Bericht: Louis arbeitet intensiv und sorgfältig. Seine Leistungsmenge übertrifft die durchschnittliche um 250 Additionen. Er setzt sich zu Beginn tapfer ein, was einem guten Willensimpuls entspricht. Er schreibt zwar, er habe Angst gehabt. Diese Angst und die auftretenden Anpassungsschwierigkeiten werden mutig überwunden. Er kann in der Arbeit, die er einmal übernommen hat, durchhalten. Aus der grossen Leistungssteigerung (53%) ist auch eine gute Übungsfähigkeit ersichtlich.

¹⁷²⁾ Grundlage der Auswertung: Die Arbeitskurve von P. Moor und M. Zeltner, und Normwerte der Arbeitskurve, von M. Achtnich.

Die Ermüdung setzt jedoch schon früh ein, vielleicht, weil er mit zu grossem Einsatz begonnen hat. Sie nimmt aber nicht überhand, er hält sie mit gutem Willen in Schach. (Zeichen für die leichte Ermüdung gibt die Beobachtungsnotiz während des Versuchs: Louis beginnt in der 12. Teilzeit laut vor sich hin zu rechnen.) Der Wille lässt auch auftauchende Gefühle und Vorstellungen nicht überborden (Schwankungen 6,2%). Dort wo üblicherweise durch die Ermüdung ein Leistungsabfall zu erwarten ist, vermag Louis seine Leistung noch einmal zu steigern und gelangt erst am Schluss zu maximaler Leistung. Das deutet darauf hin, dass Louis seine Kräfte nicht rationell einsetzt und jetzt am Schluss noch «Voriges» hat (Er schreibt auch, mir wäre es gleich gewesen, noch weiter zu rechnen.). Er hat sich zu forsch eingesetzt, ermüdet früh und «erholt» sich über 6 Teilzeiten, sodass am Schluss mit gehörigem Willenseinsatz diese Leistung zustande kommt. Dass trotz dieser mangelnden Arbeitstechnik eine über dem Durchschnitt liegende Gesamtleistung vorliegt, deutet auf eine gute Leistungsfähigkeit.

Zur Ergänzung noch einige

Beobachtungen aus dem Unterricht:

Sprache: Louis weist einen guten Sinn für sprachliche Feinheiten auf. Er nimmt Stellung zu dem Gelesenen. Er versteht, was er liest, wenn nicht, stellt er Fragen. Er wagt jedoch nicht zu sagen, was ihm gefalle, aus Angst, die Kameraden könnten ihn auslachen. Er begeht noch gelegentlich Fallfehler, ist sonst sprachlich gewandt.

In allen Aufsätzen mit freigewählten Themata erzählt er von der Alp, vom Bauern, von Kühen und Ziegen. Innert kurzer Zeit liefert er drei Freiaufsätze ähnlichen Inhaltes ab.

Aus einem Aufsatz «Ferienenerlebnis auf der Alp»:

«Am 11. Oktober stieg ich auf die Alp. Ich lief über alle Felder zum Dörfchen B. Hier schaute ich die Gegend an. Diese gefiel mir gut, denn ich sah sie fast ein Jahr nicht mehr. Ich lief langsamer als früher, denn meine Beine waren sich nicht mehr gewöhnt ans Aufwärtswandern. Als ich zu oberst am S. war, sah ich die Bergheimat wieder. Das war meine Freude, meine allergrösste Freude . . . Mein Zicklein, das zur Ziege geworden war, rief ich mit dem Namen Gemsli, so hatte ich es getauft . . .»

Rechnen: Louis redet sich immer wieder ein, er könne nicht rechnen. Daher schwanken seine Leistungen häufig. Oft muss er zur Arbeit gezwungen werden.

Buchhaltung: Er versteht die Zusammenhänge gut. Die Sorgfalt der Arbeit hängt aber stark von seiner momentanen Stimmung ab. Muss er eine unsorgfältig ausgeführte Arbeit wiederholen, dann murren er. Er führt das Verlangte aber aus.

Realien: Louis beteiligt sich wenig spontan. Man spürt, dass er wenig Interesse hat, vor allem nicht an Geographie. Die Sorgfalt in den schriftlichen Arbeiten lässt zu wünschen übrig.

Im Freifach bearbeitet er aus meinen zoologischen Lehrmitteln die Abschnitte über Kühe, Ziegen und Pferde, verfertigt Skizzen, schreibt Zusammenfassungen und beweist damit die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten.

Geschichte: Ihre Inhalte reichen weit über Louis' Gedankenkreis hinaus. Er beteiligt sich nicht, man spürt eine eigentliche Abwehr. Daher nimmt er auch nicht Stellung zum Gehörten.

Turnen: Louis war unkräftig und schwächlich, drückte sich vor jeder Leistung. In den zwei Jahren seines Heimaufenthaltes wuchs er, wurde durch die geregelte Ernährung, durch die körperliche Arbeit in der Landwirtschaft und durch Spiel und Turnen kräftiger. Jetzt zeigt er gelegentlich guten Mut. Er wagt jetzt auch den «Hosenlupf» mit Kameraden.

Im Wasser ist er ein Angsthase. Er hat zwar in einem Sommer schwimmen gelernt und freut sich, dass er sogar die Schwimmprüfung besteht.

Handarbeit: Louis arbeitet flüchtig, er schneidet unexakt, ja die Messungen voraus sind schon ungenau und unsorgfältig. Wo man sich zuerst in eine Arbeit, in einen Gegenstand hineinleben, wo man mit aller Sorgfalt umgehen muss, da verliert Louis bald die Geduld und beginnt zu «haudern».

Charakteristik und Interpretation

Wir finden in Louis' Verhalten viele sich widersprechende Züge. Es ist immer beides da, das Positive und das Negative, das Erfreuliche und das Unerwünschte. Auf der Suche nach dem Veranlassungsgrund stossen wir auf die misslichen Familienverhältnisse. Vor lauter Not, Sorge und Verbitterung wird die Erziehungsaufgabe nicht gesehen und vernachlässigt. Die Mutter ist ob ihrem Schicksal vergrämt. Da ist Louis, wohl der Grund, warum sie immer noch ledig hier sitzt und allein sich, den Knaben und den Vater verhalten muss. Oft schlägt sie ihr Kind. Ob sie mit ihren Schlägen nicht eine unbewusste Rache am Vater Louis und an ihrem eigenen Schicksal übt? In den Briefen, die sie dem Knaben ins Heim schreibt, heisst es nicht selten: «Aus Dir wird nichts». «Du brauchst keinen Beruf zu lernen, wir haben kein Geld.» «Ich will jetzt dann nichts mehr von Dir wissen.» Das ist der Grundton ihrer Briefe. — Da ist auch der Grossvater, ein arbeitsscheuer Trinker, voll Verbitterung gegen die Öffentlichkeit. Er hetzt Louis gegen Amt und Polizei und gegen die Schule auf. —

Denken wir uns die wirtschaftliche Not, die Zänkereien und Schlägereien zwischen dem betrunkenen Grossvater und der vergränten Mutter, dann können wir uns die innere Einsamkeit und Trostlosigkeit des an sich feinfühligsten Knaben vorstellen. Es ist ein trostloses äusseres und inneres Leben, das ihm vorgelebt wird, ohne Ordnung, ohne Freude und Humor, ohne anregendes und anspornendes Vorbild. Die Wirkung ist offensichtlich. Um die Mutter zu beschwichtigen, stiehlt er Gipfel in der Bäckerei. Gelegentlich läuft er fort, irgendwohin auf eine Alp und

muss mit der Polizei zurückgebracht werden, um auch dafür wieder neue Schläge in Empfang zu nehmen. Auf anderer Leute Kosten holt er Lebensmittel, Brot, Fleisch, Käse, um der äussern Not zu entgehen, und um zu einem Minimum an Triebbefriedigung zu gelangen. Ist es auch zu verwundern, dass er sich überall duckt, dass er nicht mehr glaubt, etwas zu können. Auch im Heim leidet Louis unter der inneren Leere, unter der Angst vor dem Kontakt mit Kameraden und Erwachsenen. Scheu und gehemmt geht er umher. Und spürt man nicht auch aus den Aufsätzen etwas von dieser Einsamkeit, wenn er ganz allein über die Alpen wandert, und sich zu seinen Ziegen begibt, die auf ihn zukommen, die ihn kennen, wenn er die «höchste Freude» erlebt beim Anblick seiner Bergheimat, der Heimat als rauhe Alp und Fels, nicht der Heimat als Ort des frohen Zusammenseins mit Freunden und Angehörigen?

Sind das Lügen und Stehlen, die Unordentlichkeit an Kleidern und Körper, das Fortlaufen und Schulschwänzen die äussern Zeichen von Verwahrlosung durch die harte und lieblose Erziehung, so erkennen wir in der inneren Beziehungsarmut, im Sichzurückziehen in seine Träume eines der tiefern psychischen Merkmale. Louis findet den Weg nicht zur Gestaltung seines Lebens. Was verkümmert, ist nicht nur das äussere Verhalten, sondern auch das Gewissen als einem Spüren, worum es eigentlich geht, was Recht und Unrecht ist, bestiehlt er doch Familien und Kameraden, «denen er zu Dank verpflichtet wäre», wie der Polizeibericht schreibt. Mehr noch, es zerbrechen wie bei Willi jene Bindungen zur Mutter, zum Grossvater, zu den Kameraden, die all die äussern Nöte und Schwierigkeiten nicht beheben, aber in sich hätten aufheben, tragen und ertragen sollen. Louis hat den Weg zum Du verloren.

Eine weitere Folge der lieblosen Erziehung glauben wir in den merkwürdigen Ambivalenzen Louis zu sehen. Er spricht immer vom «Vater», meint aber damit den Grossvater. Will er damit seine illegitime Herkunft verbergen, sie auch vor sich selber verdecken? Seine Unehelichkeit beschäftigt ihn häufig. Oder projiziert er sein Vaterbild in den Grossvater, woraus der starke Einfluss — und was für ein Einfluss! — verstehbar wäre. Es ist, wie wenn dieser Grossvater sein eigenes Versagen, seine Unfähigkeit, im Leben zu bestehen und einen rechten Platz einzunehmen, auf seinen Enkel überträgt. Weil sie ihm alle zugekommen sind, jene mit dem guten Gedächtnis, jene, die gut rechnen konnten, jene, die jetzt an öffentlichen Stellen sitzen und von Amtes wegen seinem Schlendrian entgegentreten, jene, die schon in der Jugend seine Faulheit rügen mussten, darum hasst er sie, und auch der Enkel soll sie

hassen. Hoffte er vielleicht, dass dem Enkel die Rache besser gelingen werde, als sie ihm gelungen ist. Louis hört schon von frühester Kindheit an das Geschimpfe des Grossvaters, und jetzt, wo in der Schule die ersten Schwierigkeiten aufgetreten sind, da hat er dessen Worte in sich aufgesogen, bilden sie doch den Rückhalt dafür, dass er sich selber nun über die Ordnung von Schule und Öffentlichkeit hinwegsetzt. Immer wieder erliegt er dem Einfluss des Grossvaters. Jedesmal nach den Ferien kommt er vergrämt und voll Widerwillen zurück in die Schule, und immer wieder sind es die gleichen Sprüche, denen er anheimfällt: *Um Bauer zu werden, brauche ich nicht in die Schule, das nützt alles nichts, ist verlorene Zeit. Auch kann ich gar nichts, weil ich ein schlechtes Gedächtnis habe usw.*

Andererseits fürchtet er sich vor dem Grossvater, wenn er aus dem Hause flieht und sich verbirgt. Es ist nicht eine liebende Bindung zu ihm, denn im Heim schimpft er über ihn und erzählt, wie er die Mutter quäle. So wird Louis selbst im Heim hin und her gerissen zwischen Verehrung und Abscheu. Dadurch verliert er auch die Fähigkeit, am neuen Ort neue Bindungen einzugehen, und er bleibt im Heim so einsam wie zu Hause. Ja, jetzt stellt sich starkes Heimweh ein, da ihm nun auch das noch fehlt, was ihm daheim Zuflucht war, seine Ziegen, seine Bergpfade. Die ähnliche Ambivalenz zeigt sich auch Kameraden, der Schule, dem Lehrer gegenüber: Er schimpft und wettet über die Schule, und gleich darauf bringt er Blumen mit der besonderen Bemerkung, dass sie von ihm seien. Er kann seinen Verleider an der Schule laut verkünden und bald darauf wünschen, dass der Lehrer in seinem Heimatdorf hätte sein sollen. Obwohl er in seinem Heimatdorf ungern zur Schule ging und «alle Lehrer hässig waren», hält er doch den jetzigen freiheitlichen Schulbetrieb nicht für richtig, sondern jenen mit Hände-auf-die-Banklegen, Füsse-parallel-halten usw.

Die Folge dieser Ambivalenzen und Anbitendenzen ist die, dass sich keine Strebung frei entwickeln kann, keine Bindung sich anbahnen, kein Ideal wachsen kann, weil dies alles immer schon im frühen Stadium wieder umgebogen wird und neu begonnen werden muss. In den vielen Verstimmungen und in der Launenhaftigkeit äussert sich ebenfalls dieses Hin- und Hergeworfen-werden zwischen Bejahung und Verneinung.

Im Unterricht verhindert die innere Unsicherheit Louis, sich in einen Gegenstand hinein zu vertiefen. Ja, es ist notwendig, dass man von jedem Gegenstand bald weiss, was es mit ihm für eine Bewandtnis hat, damit man sich darnach einrichten, sich eventuell vorsorgen, sich zurückziehen kann. Daher muss der Gegenstand rasch eingeordnet wer-

den in das vorhandene «Kategoriennetz». Die Tendenz, möglichst bald gesichert zu sein, wirkt sich bis in die rasche aber ungenaue Wahrnehmung und Merkfähigkeit aus, wie wir schon beim Biäsch-Test erkannten. Wie sieht dieses «Kategoriennetz» aus? Es sind bereits festgefahrene Denkweisen, ein Ordnungsschema, das nur schwer erweitert werden kann: Für ihn, den 13-jährigen kommt kein anderer Gedanke mehr auf als der, Berghirt zu werden. Nicht Offizier zu werden, ist ihm nicht nur gleichgültig, weil ihn dies möglicherweise nicht interessiert, sondern er lehnt den Gedanken zum voraus ab, ohne überhaupt um seine Einstellung darüber befragt worden zu sein. Geographie anderer Länder kümmert Louis nicht, denn davon ist er überzeugt, dass er nie mehr seine erträumte Bergheimat verlassen werde. Die Folgen davon sind die vorurteiligen Urteile, ein stagniertes Denken, wie wir es auch bei Hermann und Emil gefunden haben. Besonders deutlich äussert sich das «eingleisige» Denken in Geschichte und Lektüre: Louis wertet nie, er zieht sich immer zurück, denn es könnten Dinge zur Sprache kommen, die nicht in sein Schema passen oder die Parallelen zu seinem eigenen Leben ergeben. Diese vorzeitige Fixierung aller Erlebnisse hindert ihn, neue gegenständliche Erfahrungen zu machen.

Louis innere Beziehungslosigkeit äussert sich auch dem Gegenstand gegenüber. Er hat keine Interessen an Realien, an Geographie nicht, an Naturlehre nicht. Erst als ich ihn auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht habe, dass er als Bauer Tierkunde verstehen müsse, da beginnt er sich damit zu beschäftigen. Schon seine Zeugnisse geben das gleiche Bild. Ueberall dort, wo er mit seiner Intelligenz dem Unterricht hat folgen können, in Sprache und Rechnen, da sind die Noten gut. Dort aber, wo man sich in einen Gegenstand vertiefen müsste, um ihn zu verstehen, wo man sich die Mühe nehmen müsste, etwas zu lernen, in den Realfächern, da bringt er 2—3 und 3 nach Hause.

Diese Unfähigkeit zur liebevollen Vertiefung in den Gegenstand erfahren wir besonders deutlich im handtechnischen Gestalten, wo Louis schon bald gelangweilt wird und in der Folge mit der Aufmerksamkeit und Sorgfalt nachlässt. (Nicht wie Max, der infolge der nervösen Erregbarkeit Arbeit und Werkzeug wegwirft.)

Nicht nur zum Gegenstand besteht keine enge Beziehung, auch nicht zum eigenen Produkt, zur eigenen Leistung. An der Gestaltung seines Arbeitsheftes nimmt Louis keinen Anteil. Dass die einen Blätter befriedigen, die andern pfuschig sind, lässt ihn gleichgültig, und er muss mit Strenge angehalten werden, das Notwendige zu tun. Seine mangelnde Selbstkritik äussert sich auch dort, wo er Verantwortung übernimmt und beim Versagen alle Schuld den Mitkameraden zuschiebt.

Die durchgehende Verschlechterung des Zeugnisses in der 6. Klasse müssen wir wohl auf die verstärkte Verwahrlosung zurückführen. Sie zeigt sich im Heimunterricht auch darin, dass sein ganzes Arbeitsverhalten abhängig ist von seinen momentanen Verstimmungen. Bei guter Laune leistet er zufriedenstellende Arbeit, sonst mangelhafte. Selbst seine Schrift schwankt dann in Richtungs- und Grössenverhältnissen stark.

Wir müssen daher feststellen, dass infolge der innern Beziehungsarmut zu den Gegenständen und der Launenhaftigkeit im Arbeitsverhalten die unterrichtlichen Leistungen trotz der guten Intelligenz und der vorhandenen Leistungsfähigkeit nicht genügen.

Die schulischen und unterrichtlichen Sonderaufgaben

In der Aufgabe der Schule als Erziehung zur Arbeitsgemeinschaft ist es notwendig, dass Louis — wie auch schon Willi — mit klaren, eindeutigen Anordnungen und ohne besonderes Aufsehen einfach mit hineingenommen wird. Beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen sind alle die kleinen Riten und Gewohnheiten wichtig, wie sie eine Schule aufweisen: Wenn wir ins Schulzimmer treten, hört jede Privatdiskussion auf, das Austeilen und Versorgen von Schulmaterialien erfolgt nach vorgeschriebener Ordnung usw. Diese Regelungen dienen ursprünglich alle zweckhaften Zielen: Zeitersparnis, sparsamer Materialverbrauch, Vermeidung unnötiger Ablenkung. Sie können aber auch erzieherisch ausgewertet werden. Da gibt es viele Möglichkeiten, bei denen Louis gleich von Anfang an miteingeschaltet wird. Mit seiner Wahl in den Klassenrat und als Klassenchef wird Louis auch für diese äussere Ordnung mitverantwortlich. Er muss sie nicht nur vorleben, sondern sie auch vertreten und für ihre Einhaltung besorgt sein.

Wir erkannten Louis ambivalentes Verhalten, das immer wieder von verneinender in bejahende Phase überwechselt. Der Wechsel vollzieht sich jedoch nicht periodisch, es handelt sich nicht um endogene Verstimmungen. Immer lässt sich der Umschwung durch ein äusseres Ereignis belegen: Ein Brief von daheim, Ferienaufenthalt, Ablauf seiner «Amtsperiode» als Klassenchef, Auseinandersetzungen mit Erwachsenen oder Kameraden, die für ihn ungünstig verlaufen. Die erste unserer Aufgaben ist die, die negativen Phasen seiner Ambivalenz nicht als Bosheit aufzufassen und selber nicht beleidigt zu sein. Wir wissen auch, dass die positiven Phasen sich wieder einstellen, auch wenn die negativen zeitlich zuerst überwiegen.

In den positiven Phasen beginnt erst produktive Erziehung, wir sahen es schon bei den Schülern mit psychopathischen Zügen. Hier spürt man, dass es Louis noch nicht aufgegeben hat, sich nach Heimat zu seh-

nen, dass er wünscht, einen Freund zu haben, der mit ihm durchhält, auch wenn's wieder abwärts geht. Immer aber werden beginnende Bindungen wieder durchkreuzt. Wie sehr der Wunsch da ist, Vertrauen zu schenken, aber nicht wagt, durchzubrechen, erkennen wir daraus, dass Louis dreimal unter nichtigen Vorwänden nicht zur Besprechung erscheint, dass es viele Wochen dauert, bis er den Mut findet, selber um eine Besprechung anzuhalten.

Alle jene Zeichen, die echtes Suchen nach Kontakt bezeugen, wollen wir mit Freuden annehmen. Wir dürfen ihm auch zeigen, dass wir uns freuen, wenn er Blumen bringt, wenn er über irgend etwas um Auskunft bittet. Damit klingt auch eine Aufgabe an, die beim verwahrlosten Schüler wichtig ist: Alle jene Tätigkeiten, die Freude bereiten, die die Klasse zu einer Erlebnismgemeinschaft zusammenschliessen können, müssen besonders gepflegt werden: gemeinsames Singen, Spielstunden, Vorlesestunden. Nicht so sehr, um für die intensivere Arbeit wieder fähig zu sein, nicht nur um das notwendige Nachlassen der Aufmerksamkeitsintensität zu ermöglichen, sondern als Selbstzweck, eben um Freude, Frohsein in der Gemeinschaft erleben zu lassen.

Dass Louis auch für die Gemeinschaft etwas zu leisten hat, sieht er lange nicht ein. Wozu sollte er sich um etwas bemühen, dessen Gegenleistung er noch nicht erlebt, warum sollte er sich abmühen mit unsaubern Pinseln und Farbkasten, er hat ja nichts davon. Hier kommt es darauf an, nicht lange Erklärungen zu halten, sondern einfach einigemale mit dabei zu sein, zuzusehen und wenn nötig mitzuhelfen.

Die Wahl zum Klassenchef stellt Louis allerdings vor Aufgaben, die auszuführen wir ihm nicht zugetraut haben. Mit relativ wenig Beihilfe hat er sein Amt aber erfüllt und wurde dabei selber miterfüllt, was seine Leistungssteigerung im ganzen Unterricht ankündet. Dass dies alles wieder nachlässt nach Ablauf seines Amtes, zeigt uns gleichzeitig, dass auch eine über mehrere Wochen anhaltende «Besserung» noch keine Gewähr leistet und dass die besonderen Erziehungsweisen beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen lange anhalten müssen. Sie können über viele Jahre hinaus notwendig sein, und nirgends so wie hier müssen wir uns bescheiden und günstige Prognosen unterlassen.

Wir erkannten, dass die effektive Leistung im Unterricht durch die Beziehungsarmut, durch Aengstlichkeit und vor allem durch die exogenen Verstimmungen beeinträchtigt wird. Wir werden darum dort, wo wir ein Nachlassen der Leistung infolge der üblen Laune bemerken — auch wenn wir ihren Grund kennen und anerkennen — eine klare Forderung aufstellen und ruhig und anständig, aber mit deutlicher Kon-

sequenz verlangen. Es helfen uns auch hier zur Ermöglichung der notwendigen Leistung klare Anordnungen: Jetzt ist Zeit für Pause, jetzt für intensive Arbeit; jetzt muss das Problem selber erarbeitet werden, das und jenes Material steht zur Verfügung, jetzt kann man wieder einmal zuhören; jetzt ist nicht Zeit zur Diskussion, sondern zur selbständigen, individuellen Arbeit; die Mitkameraden können die meisten schwimmen, also wird im Laufe dieses Sommers schwimmen gelernt; bei dieser Zeichnung kann das Thema selber gewählt werden, bei jener die anzuwendende Technik usw. Wir erwarten von dieser Haltung, dass Louis sich langsam daran gewöhnt. Anforderungen, die von aussen kommen, zu übernehmen, auch dann, wenn sie der momentanen Stimmung zuwider sind, auch dann, wenn sie nicht einem Wunsch entsprechen. Es geht nicht um Härte, sondern um Konsequenz, nicht um Drill und Zucht, sondern um Ordnung.

Wir haben bereits festgestellt, dass auch das Denken Louis voreingenommen und undiszipliniert ist. Die Arbeitsschule folgt einem streng induktiven Weg: Es liegt ein Ziel vor, ein Problem, es wird ein Plan aufgestellt, der die notwendigen Schritte bis zur Erreichung des Zieles enthält, und diese Schritte müssen in aller Sorgfalt begangen werden. Gerade dies muss Louis lernen, sein Vorausplanen nicht als unwirkliche Träumerei, sondern in enger Wirklichkeitsbezogenheit durchzuführen, oder — wie wir es bereits genannt haben — er muss lernen, sachlich zu werden. Louis soll durch den Vergleich seiner Leistungen mit denen anderer die Unstetigkeit seiner Arbeitsweise einsehen. Andererseits aber werden wir ihm anhand seiner guten Leistungen immer wieder nachweisen, dass er nicht ein schlechtes Gedächtnis habe und dass er sehr wohl rechnen könne. In den persönlichen Unterredungen kommt später auch das Thema Grossvater zur Sprache und, wo Louis selber darauf hintendiert, das seiner Unehelienkeit. Ohne Denunzierung des Grossvaters und der Mutter — wir dürfen die Bindungen an das Zuhause nicht zerstören¹⁷³⁾ — müssen wir den Glauben an die guten Fähigkeiten wecken. Louis darf sich nicht mehr von seinem Grossvater beeinflussen lassen. Zugleich darf und muss er wissen, dass der Grossvater und die Mutter ihm den Eintritt in eine Lehre nicht verweigern dürfen.

Aus den Zeugnissen erkennen wir, dass die formale Bildung infolge der guten Intelligenz keinerlei Schwierigkeiten erleidet. Auch im Heim sind die Leistungen in Sprache und Rechnen befriedigend, wenn nicht

¹⁷³⁾ Darin liegt eine der tiefen Erschwerungen in der Erziehung verwahrloster Schüler. Einerseits muss man sie immer wieder behüten vor dem schlechten Einfluss des frühern Milieus und gleichzeitig müssen jene noch tragenden Bindungen erhalten und gestärkt werden, denn sowohl Schule als auch Heim sind immer nur vorübergehende Stationen im Leben des Schülers.

die Launenhaftigkeit dagegen spielt. Hingegen erleidet die materiale Bildung, das Verständnis des Gegenstandes, durch die Aengstlichkeit, die voreiligen Urteile und durch die daraus resultierende Einengung des Erfahrungskreises Einbusse. Wir haben von stagnierendem Denken gesprochen. Lebensnähe bedeutet für Louis wirklich nur ein kleiner Ausschnitt aus der Fülle des Gegenständlichen. Lebensnah ist, was mit seinen Kühen und Alpen zusammenhängt. Wir erinnern an seine Abneigung gegen Geschichte und Geographie, was ausserhalb der Grenzen seines Dörfchens geschieht und liegt, «existiert» für ihn nicht. Wir haben es hier bei Louis mit einer echten Interesselosigkeit zu tun als einem wirklichen Fehlen der Hinneigungstendenz zu gewissen Gegenständen. (Die Interesselosigkeit der nervös-störbaren Schüler war bedingt durch die Unfähigkeit zur Konzentration und damit des Verständnisses auch innerhalb der natürlichen Interessenbereiche; jene der Schüler mit psychopathischen Zügen durch die Voreinstellung, indem die Gegenstände zu bestätigen hatten, was schon voraus von ihnen erwartet wurde.) Wir stehen daher vor der Aufgabe, Louis Gedankenkreis, seine Erlebnisenge auszuweiten und zugleich zu versuchen, ihn für neue Gegenstände zu «erwärmen». Wir gehen wieder aus von dem Erlebnisbereich, der ihn anspricht, und versuchen von dort aus vorerst sachliche Beziehungen zu schaffen. So gelingt es beispielsweise, ihn für die Geographie Nordamerikas zu interessieren, als er bei einer Gruppenarbeit jener Gruppe zugewiesen wird, die den Auftrag hat, die Unterschiede zwischen dem Getreidebau bei uns und dem in Nordamerika zu erarbeiten (riesige Ausmasse der Felder, dadurch andere Arbeitsbedingungen, keine kleinen Bauerbetriebe, Maschinen, Mühlen, Transportprobleme usw).

Dass die sachlichen Beziehungen auch zu gemüthften werden müssen, mit andern Worten, dass die Aufgabe der Gesinnung der Ehrfurcht dringlich ist, geht aus den Notizen von selber hervor. Gerade bei den Schülern mit Verwahrlosungserscheinungen können wir nicht mit einer natürlichen Freude an der Sache rechnen. Auch Louis sitzt häufig mit griesgrämiger Stimmung im Unterricht wie Hermann. Er muss daher wie Hermann langsam aus seiner «exogenen Depressivität» herausgeführt und zu einer gegenstandsoffenen Haltung hingelenkt werden. Anhaltspunkte ergeben sich im Freifach, in seinen zoologischen Studien. Hier meint er einmal, als er das Problem des Wiederkäuens erfasst hat: «Da isch scho no gerissen igrichtet». In dieser, wenn auch etwas burschikosen Ausdrucksweise schwingt bereits etwas mit, was wir als Gesinnung der Ehrfurcht bezeichnet haben, ein Staunen, ein Gestimmtsein, ein Einvernehmen mit dem Gegenstand.

I. DIE ERSCHWERUNG VON SCHULE UND UNTERRICHT UND IHRE SONDERAUFGABEN BEIM SCHÜLER MIT VERWAHRLOSUNGERSCHHEINUNGEN

a) Die Beeinträchtigung der schulischen und unterrichtlichen Möglichkeiten durch Verwahrlosungserscheinungen

Verwahrlosung als vernachlässigte Erziehung kann ausserordentlich viele Formen annehmen, sie trifft zudem immer auf eine jeweiligen andere psychische Struktur. Willis Mutter verwöhnt ihren Spätgeborenen und räumt ihm alle Hindernisse aus dem Weg. Die Mutter und der Grossvater Louis übertragen ihr Ressentiment gegen das Schicksal auf den Knaben. Erinnern wir uns unserer früheren Beispiele, bei denen wir Verwahrlosungserscheinungen antrafen: Richard wird von Heim zu Heim geschoben und nirgends bleibt ihm Zeit, sich einzuleben und einzufühlen. Maxens geschiedene Eltern reissen sich um die Gunst des Knaben, dieweil er seiner Grossmutter über den Kopf wächst. Verwahrlosungserscheinungen erkannten wir auch bei Hermann, dessen missmutige Mutter die ganze Familie verkommen lässt und dessen Vater aus der Unordnung und dem Unfrieden in der Familie ins Wirtshaus flieht.

Keiner dieser Schüler hat ein «warmes Nest» daheim, bei keinem ist die Familie der Ort, in dem Not und Schwierigkeiten aufgefangen und ausgeglichen werden, im Gegenteil, sie wird selber zur Veranlassung des abwegigen Verhaltens. Keine dieser Familien ist das, was sie sein sollte: das Plätzchen, wo man sich wohl fühlt, der Ort «liebenden Miteinanders» und freundschaftlicher Teilnahme». Darin liegt der einzige gemeinsame Zug begründet, den wir bei den Schülern mit Verwahrlosungserscheinungen feststellen konnten: die *innere Beziehungsarmut*. Die Buben bestehlen und belügen die eigene Mutter, sie haben keinen Freund, nichts fesselt sie, sie schreiben nicht mehr nach Hause, und wo sich am neuen Ort Bindungen knüpfen, da können sie nicht wachsen, wie wir bei Louis sehen, weil die geheime Hoffnung genährt wird, es könnte das frühere Zuhause doch noch zur wirklichen Heimat werden. Gerade weil die Mutter ihrem Willi alles zuliebe tut, weil er lauter Liebe empfängt ohne Gegenliebe zu leisten, weil er nie um diese Liebe besorgt sein muss, kann er sich hemmungslos seinen Wünschen und Neigungen hingeben; und nun spürt er vor lauter Begehrt nach Süßigkeiten und Schlendrian nicht mehr, dass es in seiner Liebe zur Mutter eigentlich um mehr geht, als bloss um Geld für neue Süßigkeiten. Er weiss es nicht mehr, dass er bei der Mutter «daheim»

sein, sich in der Familie geborgen fühlen sollte. Sich-geborgen-fühlen konnte sich auch Louis nicht bei den vielen Schlägen und Zänkereien. Zwischen Angst, Abscheu und geheimer Verehrung hin- und hergerissen, hat auch er eine innere Heimat verloren. Nicht aber verloren hat er die Sehnsucht darnach, und nun hält er krampfhaft an dem fest, was Heimat sein könnte, derart krampfhaft, dass kaum mehr neue Erfahrungen möglich sind. «Wir erkennen, wie die unerfüllt gebliebene Sehnsucht nach einer Heimat der letzte Grund aller Verwahrlosungserscheinungen ist. Wo dieser elementarste Anspruch des Gemütes unerfüllt bleibt, da bekommt das Leben keinen wirklichen Inhalt, da bleibt alles beliebig, da geht einen eigentlich nichts etwas an, da kann man alles auswechseln gegen etwas anderes¹⁷⁴).»

Hätte nicht die Schule ein wenig Heimat sein können? Für Louis bedeutet Schule unnütze Zeitverschwendung, Quälerei. Weil der Grossvater immer gegen die Schule hetzt und ihm das Aufgabenmachen verbietet, hasst auch er sie und die Lehrer. Willi lässt die Schulstunden über sich ergehen, er wartet auf das Glockenzeichen, um bald wieder auf der Strasse herumstreichen zu können. Im Heim lassen sich die beiden in der Klassengemeinschaft mittragen, nicht hemmend, aber auch nicht aktiv sondern gleichgültig und teilnahmslos. Willi fügt sich in jede Anordnung, um in seinem Schlendrian nicht gestört zu werden, auch Louis fügt sich, aber aus der Gewohnheit, sich überall zu ducken¹⁷⁵).

Die Schüler mit psychopathischen Zügen stellen sich abwehrend gegen die Gemeinschaft, sie erleben sie als Hemmnis, als Beeinträchtigung. Nicht so Louis und Willi. Sie empfinden ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft kaum. Gemeinschaftsspiele sind ihnen gleichgültig, Mannschafts-élan bei Wettspielen und «Klassengeist» fehlt ihnen. Darum scheuen sie die Verantwortung, «es lohnt sich nicht», sich für andere einzusetzen, Zeit und Mühe zu opfern, und für ihr eigenes Versagen suchen sie gern die Schuld bei den Kameraden.

Lassen sich unsere beiden Schüler relativ leicht in die Gemeinschaft einordnen, und kann ohne Störungen ihrerseits ein fruchtbarer Schulbetrieb durchgeführt werden, so zeigt sich die innere Beziehungsarmut doch deutlich im Unterricht: Das formale Denken der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen verläuft reibungslos, sie sind in der

¹⁷⁴) Moor: Umwelt, Mitwelt, Heimat, Seite 167, Albisbrunn, 1947.

Moor bezeichnet Heimatlosigkeit als den Kern der Verwahrlosung. «Verwahrlosung stammt entweder aus Heimatlosigkeit als ihrem Ursprung, oder aber sie mündet in Heimatlosigkeit als ihrer letzten Konsequenz.» Seite 174.

¹⁷⁵) Dass dies bei unsern beiden Beispielen zutrifft, heisst nicht, dass nicht auch Formen von Verwahrlosung auftreten, die die Einordnung in die Gemeinschaft erschweren und disziplinarische Schwierigkeiten bereiten. Oft treten äussere Verwahrlosungssymptome, Lügen, Stehlen auch in der Schule auf, ja sie werden nicht selten erst dort bemerkt.

Regel imstande, dem Unterricht zu folgen. Aber die Denkinhalte richten sich im Sinne der Verwahrlosung, das heisst es gibt meistens nur wenige Gegenstände, die die Schüler wirklich zu interessieren vermögen. Was nicht den Antrieben entspricht, was nicht hervorstechendes Interesse ist (Geographie bei Willi), das wird nicht Gegenstand jener vertieften Begegnung und Auseinandersetzung, welche erst echtes Verständnis ermöglicht. Wir haben von einer «echten Interesselosigkeit» gesprochen und diese abgehoben gegen die andern Formen der Distanzierung vom Gegenstand, wie wir sie beim nervös-störbaren und beim Schüler mit psychopathischen Zügen feststellten. Die echte Interesselosigkeit als fehlende Beziehung zum Gegenstand ist der Grund, warum die Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen oft als die «faulen» bezeichnet werden. Sie fassen den «uninteressanten» Gegenstand schon unsorgfältig auf. Assoziation und Aufmerksamkeit bleiben auf die eigenen Antriebe gerichtet. Obwohl die Determination der Gedanken richtig ist, Abstraktionsurteile und Kombinationsbeziehungen logisch und sinngemäss vollzogen werden, bleiben die Ergebnisse doch kümmerlich, weil schon die Wahrnehmung und die Merkfähigkeit wenig «Material» zur Verfügung stellen. Daraus erwachsen die oft feststellbaren Divergenzen: Die unterrichtlichen Denkergebnisse sind mangelhaft, und doch zeigen sich gute Intelligenzleistungen, wenn es um die eigene Triebbefriedigung geht: Walter führt seine Diebstähle mit grossem Raffinement aus, und Louis überzeugt seine Mutter unter Aufbietung seiner ganzen Redefähigkeit, dass er die Gipfel von einem Kameraden erhalten habe. So wird das Denken zum beinahe ausschliesslichen Instrumentarium der Wunsch-erfüllung. An gegenständlich-sachlichen Problemen in ihrem Leben gehen die verwahrlosten Schüler vorbei, wenn sich nicht gerade eine zu ihren Gunsten ausfallende Lösung aufdrängt.

Damit verfehlt die Erlebnis- und Gestaltungsfähigkeit ihre mögliche Entfaltung. Dies erkennen wir noch deutlicher bei jenen Denkstörungen, wie wir sie bei Louis und bei andern Schülern feststellen, die ohne Liebe aufwachsen. Die Aengstlichkeit zwingt sie, ihr ganzes Denken, schon Wahrnehmung und Merkfähigkeit, auf die Sicherung des eigenen Selbst auszurichten. Jeder Gegenstand wird sogleich beurteilt und gewertet, bevor noch ruhige und sachliche Vertiefung ein adaequates Verständnis bewirkt. Dort, wo immer jemand da ist, wie in der Schule der Lehrer, der die Korrektur des Urteils fordert, und sei es nur durch ein Zögern mit der Rückantwort, da hilft die formal gute Intelligenz weiter. (Bei Schülern mit psychopathischen Zügen sind voreilige Urteile schwerer zu revidieren.) Wo aber die auffordernde Instanz fehlt, da führt dieses

Denken zu unsachlicher Haltung und zur Einengung der Erfahrungsbreite. So sind bei Louis nur noch wenige Gegenstände «gültig». Es ist eine eigentliche Fluchthaltung vor neuen Erfahrungen. Und das, was ihm noch etwas bedeutet, wird zum Gegenstand seiner Tagträumereien. Er träumt zurück in die Vergangenheit von seinen Wanderungen über die Alpen, er träumt von seiner Zukunft als Berghirt, und in diesem Träumen, in diesem Auseinandersetzen mit Bildern und ihrer Eigenwelt verbraucht er seine Kraft, während er sich gleichzeitig vor der gegenwärtigen Realität abschliesst.

Die Zweck- und Ich-gerichtetheit der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen beeinflusst nicht nur das Denken sondern auch das Arbeitsverhalten. Sie setzen sich selten für eine Arbeit voll ein. Der Arbeits-eifer lässt bald nach, sodass sie dort, wo andere ermüden, noch überschüssige Kraft haben. Ihr Arbeitswille hängt deutlich von den jeweiligen Stimmungen ab, die sich in Qualität und Quantität der Arbeiten, bis in die Schrift nachweisen lassen, ausserdem auch davon, ob ein natürliches Interesse vorliegt oder nicht. Willi arbeitet eigentlich nur in Geographie befriedigend, Louis in Tierkunde. Die Bedeutung der eigenen Leistung — Wertschätzung oder Gleichgültigkeit — vollzieht sich ausschliesslich auf Grund bevorzugter Tätigkeiten. Louis schreibt nicht gern, er muss gezwungen werden, seinem Arbeitsheft die nötige Sorgfalt angedeihen zu lassen. Willi hingegen zeichnet gern und hat einige Fähigkeiten zur graphisch guten Gestaltung, also freut ihn sein Arbeitsheft, während ihm die Modellierarbeiten gleichgültig sind.

b) Die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen

Diese wenigen Andeutungen zeigen schon, dass Verwahrlosung viele Formen annehmen und dass sie sich immer wieder anders äussern kann. Sie zeigen aber auch, dass immer irgendwo noch ein Gegenstandsbereich, eine psychische Funktion, irgend eine Ansprechbarkeit oder Sehnsucht unberührt blieb. Hier gibt es ein Aemtchen, das der Schüler doch gut ausführt, dort gibt es etwas, an dem er sich freut, hier ist ein Kamerad, der ihm weniger gleichgültig ist als andere. So wie die Verwahrlosungserscheinungen hier mehr, dort weniger hervortreten, überall aber sich auswirken können, so müsste man nun eigentlich auch für jede einzelne Erscheinungsform von Verwahrlosung, für jeden einzelnen verwahrlosten Schüler in Unterricht und Schule neue Möglichkeiten zur Verfügung haben. Wie für nervös-störbare und die Schüler mit psychopathischen Zügen müssen auch für die Schüler mit Verwahrlosungs-

scheinungen diese positiven Momente zum Ansatzpunkt werden. Daneben aber erkennen wir auch einige grundsätzliche Ausrichtungen:

Die eine Aufgabe der Schule besteht in der Einordnung des Schülers in die Schulorganisation, in die Riten und Gewohnheiten des Schulbetriebes. Der Schüler muss sich den von aussen kommenden Anordnungen unterziehen und erleben, dass er mit seinen Triebansprüchen nicht allein auf der Welt ist. Wir halten ihn mindestens am Anfang knapp mit privaten Dingen, die er bei sich haben kann, wir vermeiden unnötige Ablenkungen. Auch den nervös-störbaren Schüler müssen wir durch die dort genannte Aufgabe der «Beruhigung» einordnen in das Gefüge des Unterrichts. Beruhigung ist es auch hier bei den verwahrlosten Schülern, nämlich Beruhigung vor den überlauten Triebansprüchen und vor der planlosen Verwirklichung dessen, was im Momente gerade interessiert und passt.

Wir erkannten in der Schaffung eines tragenden Kontakts eine weitere wesentliche Aufgabe. Der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen muss Anteilnehmen am Geschick der Kameraden, er muss wieder Bindungen eingehen können. Darum haben wir als Lehrer selber immer wieder neu zu lernen, jene kleinen Momente zu erspüren und zu erkennen, in denen etwas von Kontakt aufleuchtet zwischen Lehrer und Schüler, zwischen dem verwahrlosten Schüler und einem Kameraden oder einem Gegenstand; und dies haben wir zu schonen und zu unterstützen.

Dringend ist auch die Aufgabe der Uebertragung von Verantwortung. Der verwahrloste Schüler muss sich loslösen von seinem nur ichgebundenen Tun und Denken und sich in den Dienst der Gemeinschaft stellen, was nur durch eine persönliche Ueberwindung möglich ist. Ermöglichung einer tragenden Bindung und Uebertragung von Verantwortung müssen sich in dynamischem Wechselspiel vollziehen. Je stärker die innere Verknüpfung mit der Gemeinschaft ist, je mehr die Klasse zu einer wirklichen Gemeinschaft geworden ist, umso sorgfältiger, pflichtbewusster wird Verantwortung getragen, und umgekehrt kann auch aus verantwortlichem Tun für die andern das Gemeinschaftsgefühl wachsen. Uebertragung von Verantwortung und Bereitstellen von Möglichkeiten, an denen eine innere Bindung werden kann, haben wir als dringende Aufgaben auch beim Schüler mit psychopathischen Zügen erkannt.

Im Unterricht fanden wir bei Willi und Louis eine gewisse Strenge notwendig. Wir müssen den Schülern mit Verwahrlosungserscheinungen die Aufgaben und Anordnungen klar und deutlich stellen,

ihre Einhaltung strikte fordern und überwachen, denn immer wieder versuchen sie auszukneifen und sich zu entziehen. Wir verlangen die notwendige Sorgfalt und lassen mangelhafte Arbeiten nicht zu. Besonders haben wir darauf zu achten, dass nicht nur die ersten Linien, die erste Seite ordnungsgemäss geleistet ist, sondern die ganze Arbeit. Unbefriedigende Arbeiten weisen wir ruhig aber konsequent zurück und lassen den Schüler selber durch eine Nacharbeit die Folgen tragen. Wir lassen auch dem Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen die Möglichkeit, seinen Arbeitsrhythmus selber zu bestimmen, aber erst, wenn er bereit und gewillt ist, ganze Arbeit zu leisten. Nachlassen der Strenge und Gewähren neuer Freiheiten verbinden wir mit dem Appell zu vollem Einsatz. Der Schüler muss erleben, dass eine wirkliche Leistung einem auch bei guter Intelligenz nicht «geschenkt» wird, dass Vertiefung und Einsatzbereitschaft notwendig sind. Wir werden daher die «Schraube der Leistungsforderung» von allem Anfang an gespannt halten, eventuell wie bei Willi, zusätzliche Aufgaben stellen. Wir erwarten von solchen Massnahmen einerseits die Erlernung einer richtigen Denk- und Arbeitstechnik, andererseits auch die Einsicht, dass es Dinge und Forderungen gibt, denen man sich zu unterziehen hat.

Eine weitere Aufgabe beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen besteht in der Disziplinierung des Denkens. Wir sahen bereits, dass die Uebung der Denk- und Leistungsdispositionen, die formale Bildung reibungslos verläuft, dass aber die Denkinhalte von den bisherigen Erlebnissen und vom fast ausschliesslichen Ziel der Triebbefriedigung bestimmt werden. Der Schüler muss lernen, sich durch eigene Einsicht dem Gesetz der Sache zu unterziehen und sein Denken nicht nur auszurichten nach seinem eingeeengten «Kategoriennetz» oder nach dem, was im Augenblick angenehm und wenig anstrengend ist. Die Haltung der Sachlichkeit, wie wir sie ausführlicher beim Schüler mit psychopathischen Zügen dargestellt haben, ist auch hier dringlich.

Wiederum ist es die Arbeitsschule, die den Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen in seinem Verhalten diszipliniert. Sie diszipliniert aber auch sein Denken, indem sie ein Problem in seiner konkreten, «greifbaren» Wirklichkeit vorlegt, gleichzeitig die Notwendigkeit seiner Lösung als dringlich erleben lässt und es damit in Ich-nähe bringt. Beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen ist beides wichtig, der Arbeitsgang (wie beim nervös-störbaren Schüler) und die einprägsame Formulierung der erarbeiteten Wahrheit (wie beim Schüler mit psychopathischen Zügen).

In der Ueberleitung der gewonnenen Sachlichkeit auf die eigenen Leistungen und Probleme müssen je nach Art der Verwahrlosung ver-

schiedene Differenzierungen vorgenommen werden. Willi hat vor allem die Mangelhaftigkeit seiner Arbeiten und deren Grund, die fehlende Einsatzbereitschaft, einzusehen, während wir bei Louis besonders die Einsicht und den Glauben an seine guten Fähigkeiten zu fördern haben.

Der wesentliche Zug, die innere Beziehungsarmut, drängt auch zu der uns von den Schülern mit psychopathischen Zügen her bekannten *Gesinnung der Ehrfurcht*. Wir wollen damit versuchen, die «echte Interesselosigkeit» aufzubüllen mit jener Haltung, die den Gegenstand in seinem Sosein anerkennt und sich mit ihm in Einvernehmen setzt. Der Gegenstand dient dann nicht mehr nur den egoistischen Zwecken (Willi) und wird nicht mehr als Bedrohung erlebt (Louis). — Dort wo sich bereits ein tragender Kontakt zwischen Lehrer und verwahrlostem Schüler angebahnt hat, da gelingt die Uebertragung der *Gesinnung*, wenn auch langsam. — Wir glauben, dass auch hier das Prinzip der Mehrdarbietung notwendig ist. Gerade der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen muss gemüthhaft erspüren, dass es noch viel Interessantes, viel Bemerkenswerthes und Imponierendes, noch viel Schönes und Wunderbares gibt, ausser dem, was ihm bis jetzt begegnet ist, ja, er muss erfahren, dass es dies überhaupt gibt. — Durch eigene Einsicht zur Ehrfurcht gelangt auch der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen zuerst dort, wo ein natürliches Interesse vorliegt. Wenn ein verwahrloster Schüler ein «Lieblingsfach» hat, ist schon viel gewonnen.

Möglichkeiten bereitstellen, in denen sich tragende Bindungen und gemüthhafte Anteilnahme anbahnen können, heisst, alle jene Massnahmen im Unterricht fördern, aus denen Freude erwachsen kann. In vielen Unterrichtslehren wird nur vom Tätigsein gesprochen, und nicht selten glauben auch die Schüler, dass nur *das wirkliche Arbeit* sei, was mit Anstrengung und Unannehmlichkeit verbunden ist. Was Freude macht, wird als notwendige Erholung eingeschaltet, weil der natürliche Arbeitsrhythmus sie fordert und mit der Absicht, für die «Tatphase» wieder gerüstet zu sein. Auch erwartet man von spielerischem Lernen eine Steigerung der Leistung. Spiel, Erholung sind Mittel zum Zweck¹⁷⁶⁾. Zweifellos kommt dieser Auffassung eine grosse Bedeutung zu, und wir werden die uns mit den Methoden des spielerischen Lernens angebotenen Möglichkeiten auch verwerten. Aber wir dürfen dies alles nicht nur als Mittel benutzen. Die Beziehungsarmut der verwahrlosten Schüler zeigt uns, dass wir hier vor einer in sich selbst notwendigen Aufgabe stehen.

¹⁷⁶⁾ Deeroly: «Die Schule muss das Kind lehren tätig zu sein. Den Antrieb zu gewissen Tätigkeiten, die das Kind ausführen soll, wird man am besten wecken, indem man sie in Gestalt von Spielen einführt.»
Zitiert bei Rinderknecht: Schule im Alltag, Seite 103, Zwingli-Verlag, Zürich, 1939.

Der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen muss zu echter Freude gelangen, zu einer Freude, in der er über sich selbst, über seine Ängstlichkeit, über seine Gleichgültigkeit und Ich-bezogenheit hinauswachsen kann. Daher werden wir oft turnen, singen, modellieren, zeichnen, wandern, Freiarbeiten ausführen, vorlesen, vielleicht mehr als anderswo. Wir tragen dabei weniger die Absicht, die unterrichtliche Leistungsfähigkeit zu fördern, viel mehr tun wir dies um der Freude willen, die aus diesen geliebten Tätigkeiten erwachsen kann.

Wir haben bei den nervös-störbaren Schülern und jenen mit psychopathischen Zügen erkannt, dass jeweilen einige schulische und unterrichtliche Aufgaben besondere Dringlichkeit aufweisen. Ueberblicken wir die Ausführungen über den Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen, dann sehen wir, dass gleichsam alle die erkannten Sonderaufgaben notwendig und akut sind: Die Beruhigung durch einen klar gezogenen äussern Rahmen, die Ermöglichung der Leistung, das Erlebnis der eigenen Leistungsfähigkeit, wie beim nervös-störbaren Schüler; die Schaffung eines tragenden Kontakts, die Uebertragung von Verantwortung, die Haltung der Sachlichkeit und die Gesinnung der Ehrfurcht, wie beim Schüler mit psychopathischen Zügen. Darum stellen Schule und Unterricht beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen differenzierte und vielseitige Anforderungen.

Wir haben in den bisherigen Kapiteln einzelne Schülerbeispiele dargestellt und auf Grund der Interpretation der Verhaltensweisen die schulischen und unterrichtlichen Sonderaufgaben herausgeschält. In den kommenden Abschnitten werden wir in Längsschnitten gleichsam die Ergebnisse zusammenfassen.

C. DIE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSAUFGABEN BEIM SCHWER- ERZIEHBAREN SCHÜLER

I. Differenzierte Schulführung

1. ZUSAMMENFASSUNG ÜBER ERSCHWERUNG UND SONDERAUFGABE DER SCHULE BEIM SCHWERERERZIEHBAREN SCHÜLER

Wir haben in den Beispielen die üblichen Formenkreise des schwererziehbaren Verhaltens als Einteilungsnormen übernommen und von Schülern mit nervös-störbaren Zügen, von Schülern mit psychopathischen Zügen und von Schülern mit Verwahrlosungserscheinungen gesprochen. Unsere Beispiele aber haben uns gezeigt, dass sich die Einteilung und Unterscheidung nicht streng durchführen lässt und dass sich die einzelnen Formenkreise häufig überschneiden. So erkennen wir bei Richard neben den vorwiegend nervös-störbaren Zügen die Gefahr latenter Verwahrlosung. Bei Max wirken neurotische Züge zusammen mit Verwöhnung. Othmars psychopathische Schwäche wird erst durch die Verführung zu manifester Schwererziehbarkeit. Hermanns depressive Grundhaltung wird durch die lieblose Erziehung von Seiten der Eltern verstärkt. Den Verwahrlosungserscheinungen Louis, die auf Vergewaltigung zurückführen, liegt ein sensitives Empfinden zu Grunde, während das ambivalente Verhalten bereits neurotischen Charakter annimmt.

Wie sich die Formenkreise im einzelnen schwererziehbaren Schüler überschneiden, so ist auch das Verhalten innerhalb des einen Formenkreises nicht ausschliesslich und «typisch». Wir anerkennen die klinische und psychologische Bedeutung einer Typologie voll an. Wir wagen nun aber auf Grund unserer Beispiele die Behauptung, dass beim schwererziehbaren Schüler besonders jene Momente bedeutsam sind, die nicht in der typologischen Schilderung enthalten sind. Gerade das ist pädagogisch relevant, was den Schüler nicht zum Typus, zum «Fall» macht. Wir meinen beim «Typus» des depressiven Schülers jene kleinen Lichtblicke, in denen er sich öffnet und ohne Voreinstellung von der Welt in sich aufnimmt, jene Gegenstände, die als Interessen, wenn auch nur in kleinen Momenten, die depressive Grundhaltung überwölben. Wir meinen jene Augenblicke, in denen auch der «kontaktarme» Schüler in der Gemeinschaft, bei einem Kameraden oder beim Lehrer froh und hei-

misch wird. Wir meinen jene Stunden und Tage, in denen auch der nervös-störbare Schüler vollwertige Leistungen vollbringt. Dass es bei jedem «Typus» all dies gibt, was gerade nicht zum «Typus» gehört, das hoffen wir mit unsern Beispielen gezeigt zu haben. Die Fragwürdigkeit des «Typus», die wir früher theoretisch festgestellt haben¹⁷⁷⁾, finden wir an unsern Beispielen praktisch belegt. Wenn wir darum beispielsweise von nervöser Störbarkeit sprachen und weiterhin sprechen werden, so meinen wir — gestützt jetzt auf die Erfahrungen — nicht einen festen Typus. Wir erkennen, dass die Begriffe der drei Formenkreise nicht determinierend sondern lediglich akzentuierend verstanden werden dürfen.

Wir setzen im Folgenden «Differenzierte Schulführung» und «Differenzierte Unterrichtsgestaltung» als notwendige Forderungen. Dabei verstehen wir die angeführten Differenzierungen auch wieder nicht als Massnahmen, die für den einen Formenkreis ausschliesslich notwendig sind. Wie wir einen Schüler auf Grund seines vorwiegenden Verhaltens dem einen Formenkreis zuordnen, ohne uns dabei an allgemeine Bestimmungen binden zu lassen und den Schüler immer in seiner konkreten Wirklichkeit als Individuum zu sehen versuchen, so haben auch unsere differenzierenden Massnahmen nicht determinierenden sondern akzentuierenden Charakter.

Aus theoretischen Gründen haben wir Schule und Unterricht getrennt. Unter Schule verstehen wir die unmittelbare Beeinflussung des Schülers, wie sie in der direkten Begegnung zwischen Schüler und Lehrer, zwischen Schüler und Mitkamerad, also in der Gemeinschaft zustande kommt. Unsere Beispiele zeigen, dass für die unmittelbare Beeinflussung bei schwererziehbaren Schülern oft die Voraussetzungen fehlen oder gestört sind. Unsere erzieherischen Massnahmen aber müssen notwendig auf diese fehlenden oder gestörten Voraussetzungen ausgerichtet sein. Das bedeutet, dass die allgemeinen Massnahmen, wie wir sie üblicherweise handhaben, nicht mehr genügen, dass wir unsere eigenen Verhaltensweisen in der Begegnung mit dem schwererziehbaren Schüler differenzieren müssen¹⁷⁸⁾. Die Formen der Differenzierung können mannigfaltig sein, und unsere kommenden Ausführungen sind daher nicht Rezeptsammlungen sondern Hinweise, die noch um weitere ergänzt werden könnten.

¹⁷⁷⁾ Siehe Seiten 29 und 151.

¹⁷⁸⁾ Die Frage, wieweit die Differenzierung in einer Normalklasse möglich ist und wann ein schwererziehbarer Schüler ausgesondert werden muss, wird uns bei der Besprechung organisatorisch-technischer Fragen beschäftigen.
Siehe Seite 247 ff.

Der hervorstechende Zug der nervös-störbaren Schüler ist die leichte Erregbarkeit. Schon geringe Reize, leichte Veränderungen der Umgebung genügen, diese Schüler aus der Fassung zu werfen. Sie sind ungeschickt und verderben sich durch ihr Verhalten, ihre Anordnungen und Pläne immer wieder selber. Bei grossen Anforderungen brechen sie oft plötzlich zusammen, sie kennen ihre Leistungsgrenze nicht. Für geliebte Arbeiten setzen sie sich bis zum totalen Versagen mit über-setzter Intensität ein. Disziplinstörungen treten meistens bei Ueberanstrengungen auf, und überanstrengt sind die nervös-störbaren Schüler bald. Schule bedeutet für sie — weil Schule immer schon Gemeinschaft ist — andauernde Ablenkung und Reizung. Eine Bewegung des Mitkameraden, ein herunterfallendes Blatt stört sie. Umgekehrt stören sie selber die Gemeinschaft durch ihre Unruhe und Erregung. Die Folgen sind gegenseitige Unverträglichkeit und Gereiztheit. Die Angst, sich durch das Versagen in der Gemeinschaft und im Unterricht lächerlich zu machen, erhöht die Erregbarkeit. Oft zieht sich daher der nervös-störbare Schüler aus der Gemeinschaft zurück, er isoliert sich selber oder weicht dahin aus, wo ihm Unzulänglichkeitserlebnisse erspart werden, in Infantilismen, in die Gemeinschaft mit jüngern Kameraden. Die primäre erzieherische Aufgabe liegt somit darin, alle Möglichkeiten neuer Erregung abzuwenden. Wir bezeichnen diese Sonderaufgabe beim nervös-störbaren Schüler als Massnahmen der Beruhigung: Zweckmässige Schulorganisation, Beschränkung in Materialien, Wahl eines geeigneten Bankkameraden, Aneignung eines persönlichen Arbeitsrhythmus, Einschalten von Konzentrationsminuten, Bewahren vor Ueberforderung und Unzulänglichkeitserlebnissen, gelegentliche Einschränkung der Leistungsforderung. Leicht gerät der nervös-störbare Schüler in Panikstimmung. Dann müssen wir zuhänden sein und persönlich nachhelfen.

Die Schüler mit psychopathischen Zügen verlangen eine noch vielgestaltigere Schulführung. Die geringe vitale Energie macht Othmar unpraktisch, verträumt und gehemmt in der Gemeinschaft. Emils geringe Ansprechbarkeit lässt ihn zum Querulanten und Egoisten werden, und Hermann zieht sich infolge der depressiven Grundhaltung auf sich selbst zurück. Alle drei erleben daher die Schule als Beeinträchtigung. Die Begegnung mit Kameraden und Lehrer ist die des Misstrauens und der Scheu. Sie leiden unter ihrer Einsamkeit.

Daraus ergeben sich zwei Sonderaufgaben für die Schule beim Schüler mit psychopathischen Zügen: das Suchen eines freundschaftlichen Kontakts und die stufenweise Uebertragung von Verantwortung:

Wir erleben, dass alle Schwierigkeiten leichter zu überwinden sind, wenn es gelingt, durch echte Teilnahme eine innere Beziehung zum Schüler mit psychopathischen Zügen werden zu lassen. Oft genügen schon kleine Aufmerksamkeiten, ein aufmunterndes Wort oder ein Spass vor oder während des Unterrichts. Wir rufen den Schüler dann auf, wenn seine besondern Interessegebiete vom Unterricht tangiert werden, wir unterstützen ihn in seinen Lieblingsbeschäftigungen. Wichtig sind vor allem die persönlichen Gespräche. Es ist nicht notwendig, dass wir immer nur dann mit einem Schüler allein sprechen, wenn etwas Unerwünschtes geschehen ist, und wir von moralischer Warte aus uns mit ihm auseinandersetzen müssen. Wesentlicher sind jene Gespräche, in denen wir uns mit ihm über etwas unterhalten, was ihn freut — und sei es nur das Ergebnis eines Sportereignisses —, über etwas, was ihn beschäftigt, über seine persönlichen Anliegen und Probleme. — Den persönlichen Kontakt versuchen wir auch auf die Gemeinschaft zu übertragen. Wir nehmen den Schüler mit psychopathischen Zügen im gemeinsamen Spiel einfach mit, wobei wir ihn zum Partner oder zum direkten Gegenspieler erwählen und dadurch innerhalb der grösseren Gemeinschaft die persönliche Fühlung mit ihm behalten. Anbahnende Bindungen an einen Kameraden fördern wir, indem wir die beiden in Gemeinschaftsarbeiten der gleichen Gruppe zuteilen, indem wir ihnen gegenseitige Hilfe bei unterrichtlichen Arbeiten ermöglichen.

Die Uebertragung von Verantwortung in Aemtern für die Gemeinschaft und für einzelne Mitkameraden setzen wir in Tätigkeitsbereichen an, die der Schüler liebt, in kleinen Verantwortlichkeiten für einen Kameraden, mit dem er in freundschaftlichem Verhältnis steht. Wir steigern langsam das Mass der Verantwortung, müssen aber darauf bedacht sein, dass der Schüler zwar die Verantwortung als Ernst und Notwendigkeit erlebt, von ihr aber nicht in neue Bestürzung, Angst und Panik gestossen wird.

Ein Wesenszug der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen ist die innere Beziehungsarmut. Da nun Schule immer Gemeinschaft ist, wirken sich die Verwahrlosungserscheinungen deutlich aus. Die verwahrlosten Schüler stehen ausserhalb der Gemeinschaft, aber sie leiden kaum darunter, während die Schüler mit psychopathischen Zügen ihre Isolierung schmerzlich empfinden, auch wenn die Disziplinstörungen und Aggressionen das Gegenteil zu zeigen scheinen. Der Weg zur Gemeinschaft im Sinne der aktiven Teilnahme an deren Geschick, im Sinne des Beheimatetseins in der Klassengemeinschaft ist

beim Schüler mit psychopathischen Zügen nicht selten leichter als beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen. Er bemüht sich weder um einen Kameraden noch um die Klassengemeinschaft, die umgekehrt mit der gleichen Teilnahmslosigkeit antworten. Das steigert sich in gegenseitiger Wechselwirkung. Die innere Gleichgültigkeit zu beheben, die verschüttete Empfänglichkeit des Gemütes freizulegen, dies bedarf oft einer jahrelangen Sonderbetreuung.

Die beiden Schüler Willi und Louis fügten sich leicht und rasch in die Anordnungen, weniger aus freier Ueberzeugung als aus Nützlichkeits erwägungen. Es gibt jedoch auch andere Formen der Verwahrlosung, wobei die Schüler streitsüchtig sind, die Disziplin stören, meistens aber nur dann, wenn gestellte Anforderungen zu viel Mühe und Ueberwindung verlangen.

Die besonderen Bemühungen der Schule gehen vor allem dahin, den Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen in eine strenge und eindeutig bekannte Organisation einzuführen und diese als «unpersönliche» Norm wirken zu lassen. Er muss um ein bestimmtes Mass von Forderungen und notwendigen Verhaltensweisen wissen, wie Anstand, Einhaltung der Arbeitszeit usw., und diese Forderungen werden wir von ihm mit Strenge verlangen. Wesentlich aber ist doch die Hauptaufgabe, nämlich den Zugang zu echter Freude, zu Kameradschafts- und Gemeinschaftsgefühl wieder zu öffnen, ihn langsam in die Gemeinschaft hineinwachsen zu lassen durch persönlichen Kontakt, durch gemeinsames Singen, Turnen, Spielen und durch Klassenlektüre.

Aus den angeführten Zusammenfassungen über die Bedeutung der Schule lassen sich zwei gemeinsame Momente der Differenzierung herauschälen, als Querverbindungen gleichsam: Differenzierungen, die den einzelnen Schüler betreffen und Differenzierungen, die in der gesamten Schulführung zur Anwendung gelangen.

2. INDIVIDUELLE DIFFERENZIERUNG

Die wesentlichen Erfordernisse der individuellen Differenzierung fassen wir unter den Begriff der *Teilnahme*. Der schwierige Schüler ist dem Lehrer während mehreren Stunden des Tages überantwortet. Der Lehrer kann sich zum voraus zurückziehen hinter die Verantwortlichkeit für die ganze Klasse und den Schüler aussondern lassen oder ihn durch Strenge so weit zwingen, dass der Unterrichtsfortgang (eben die Verantwortlichkeit des Lehrers) nicht gestört wird. Er kann aber auch versuchen, durch besondere Massnahmen den schwierigen Schüler zu beeinflussen. Wie immer er sich einstellt, immer muss er sich mit dem

Schüler auseinandersetzen und Entscheide treffen. Und in dieser Auseinandersetzung müsste er spüren, dass ihm in der Begegnung mit dem schwierigen Schüler eine Sonderaufgabe erwächst, eine Sonderaufgabe, die ihn als Erzieher aufruft und persönlich engagiert, der Aufruf zur Teilnahme an Geschick und Schicksal des schwererziehbaren Schülers. Unsere Beispiele haben uns deutlich vor Augen geführt, dass hinter all den moralischen Verfehlungen, hinter den Disziplinstörungen und Schwierigkeiten verborgen viel Leid und Einsamkeit liegt. Karl, Richard, und Max leiden, weil sie nicht können, was sie wollen; Hermann und Emil werden mit sich selber nicht fertig, sie leiden an sich selbst; und ist es nicht auch ein Leiden, wenn man sich an nichts mehr freuen, sich an nichts mehr begeistern kann wie Willi und Louis? Es geht bei allen schwererziehbaren Schülern um mehr als um die äusserlich sichtbaren Schwierigkeiten.

Die äusseren Schwierigkeiten fallen zwar zuerst auf. Der Lehrer kann von ihnen ausgehen, aber er muss versuchen, hinter die Schwierigkeiten zu sehen, nach ihren Veranlassungsgründen zu forschen. Dabei wird er auf die Vorgeschichte des Schülers, auf seine Familienverhältnisse, auf schwere Erlebnisse und auf Charakterzüge stossen. In diesem Fragen und Suchen nach den Veranlassungsgründen liegt ein erstes Moment der Teilnahme: das Bemerken von fremdem Schicksal. Indem der Lehrer die einzelnen Ergebnisse seiner Nachforschungen in gegenseitigen Bezug bringt und von hier aus die aufgetretenen Schwierigkeiten betrachtet, erwächst aus dem Bemerken des fremden Schicksals ein Verstehen. Verstehende Teilnahme aber ist nicht Mitleid, bei dem ich mit «barmherzigen Taten» als der Glücklichere auf den Unglücklicheren herabblicke. In der echten Teilnahme weiss ich um die inneren Bezüge des Schicksals meines Schülers, in diesem Verstehen werde ich zur Verantwortlichkeit aufgerufen, und wir kommen uns innerlich näher, wir begegnen uns nicht mehr in der blossen funktionalen Beziehung Lehrer-Schüler sondern im Verhältnis Ich-Du. So wird aus dem Verstehen ein Beistehen, ein Helfen:

Der Lehrer wird mit den Eltern des schwierigen Schülers in Verbindung treten, nicht um ultimative Forderungen anzubringen, sondern um ihnen seine pädagogischen Erfahrungen, seinen Rat, sein Wissen zur Verfügung zu stellen. In der Schulsituation kommt es darauf an, dass der Lehrer den Kontakt mit dem schwierigen Schüler sucht. — Der Schüler muss bemerken, dass es dem Lehrer darum zu tun ist, mit ihm gemeinsam einen Weg zu suchen, um die Schwierigkeiten zu beheben. Den schwererziehbaren Schüler muss der Lehrer in Ellbogennähe haben, nicht in Faustnähe (Hanselmann). Wir erwähnen — um wieder-

um nur programmatisch einige Hinweise zu geben -- das Erziehungsgespräch, von dem oben schon die Rede war und wiederholen, dass nicht erst ein Delikt Anlass dazu sein soll. Themata der Erziehungsgespräche können Fragen der Berufswahl sein. Besprechung einer Bastelarbeit usw. Wo Verweis oder Appell notwendig sind, dürfen sie nicht im Tone plumper Moralpredigt geschehen. Schwierige Schüler haben solches Gerede meistens schon allzuhäufig über sich ergehen lassen müssen.

Man soll in «guten Momenten» erziehen, ist ein Grundsatz. Er besagt, dass die erzieherischen Belehrungen und Gespräche in jenen Momenten besonders wirksam sind, in denen der Erzieher in freundschaftlichem Kontakt mit dem Kind steht, nicht dann, wenn es eben Anlass zu Rüge oder Strafe gegeben hat. Dies gilt für schwererziehbare Schüler in vermehrtem Masse. Es zeigt sich in Heimen für schwererziehbare Schüler nicht selten, dass ein neu eingetretener Schüler geradezu erstaunt ist, wenn der Lehrer einmal mit ihm persönlich spricht, ohne dass etwas vorgefallen ist.

In kleinen Begebenheiten kann sich der besondere Kontakt zwischen Lehrer und schwererziehbarem Schüler kundtun: Im Ton des Gespräches, bei der Korrektur einer Arbeit, oft nur dadurch, dass wir während des Unterrichts, bei der Lektüre, in bestimmten Situationen zu ihm hinblicken, ihn zu Worte kommen lassen, ihm einen kleinen Sonderauftrag erteilen, ihm eine persönliche Besorgung übertragen.

Eine weitere Aufgabe der individuellen Differenzierung beruht in dem, was wir als *Erziehung in den positiven Bezügen* bezeichnen wollen. Wir verstehen darunter das Aufsuchen all jener Momente, die dem Typus widersprechen, und die besondere Berücksichtigung dieser «unerwarteten» Verhaltensweisen. Um dies am Beispiel Hermanns zu illustrieren: Schon nach einigen Wochen haben die Beobachtungen in Unterricht, Schule und Hof und die durchgeführten Tests die depressive Haltung aufgezeigt. Hermann war griesgrämig, unfreundlich, er nahm alles viel schwerer als notwendig, er ahnte immer voraus, dass er versage und versagte in der Folge tatsächlich. Bei sorgfältiger Beobachtung aber waren nun doch gelegentlich Momente zu erkennen, in denen die depressive Grundhaltung nicht durchbrach, so in seinem Interesse für den Garten, in der Hoffnung, den erwünschten Beruf erlernen zu können, in der Tatsache, dass er doch gelegentlich einen Kameraden zur Mithilfe erbat, dass er bei seinem Amt als Klassenchef also in der zuträglichen Verantwortung offener, zugänglicher geworden war. Solche Momente müssen wir als Lehrer bemerken, ja sie geradezu suchen

und hier mit erzieherischen Massnahmen ansetzen: Hermann bekommt seine Sonderarbeiten im Garten, wir sprechen mit ihm über seinen Beruf, wir weisen darauf hin, dass eine Arbeit zu zweit ausgeführt doch rascher vor sich geht und angenehmer ist. Wiederum sind solche positiven Augenblicke günstig für ein Gespräch, für Appell. — Oft genügt ein kleiner Hinweis, um die Situation bewusster erleben zu lassen und zum Nachdenken anzuregen.

Eine dritte Aufgabe der individuellen Schulführung sehen wir im Finden des Masses für den schwierigen Schüler¹⁷⁹⁾. Wir haben an den Beispielen erkannt, dass Schwererziehbarkeit nicht nur eine Beeinträchtigung der moralischen Haltung bedeutet, wie oft geglaubt wird. Schwererziehbarkeit bedeutet immer auch Beeinträchtigung der unterrichtlichen Leistungsfähigkeit, bedeutet Fehlentwicklung der vitalen Antriebe und bedeutet vor allem ein Verkümmern jener Möglichkeiten, die das Leben bereichern und reifen lassen. Schwererziehbarkeit ist Beeinträchtigung der gesamten Persönlichkeit. Wenn daher ein schwererziehbarer Schüler sich einfügt in die Gemeinschaft, wenn er die in einer Normalklasse gestellten Anforderungen erfüllt, dann vollbringt er eine Mehrleistung im Vergleich zum nicht schwererziehbaren Schüler, denn er benötigt mehr psychische Kraft. Denken wir an Emil. Für ihn mit seiner fanatischen Empfindlichkeit, seinem Ressentiment gegen alle Zumutungen von aussen bedeutet ein Schulhalbttag ohne Disziplinstörungen eine grosse Ueberwindung, eine eigentliche Leistung. Denken wir an Max, der dort, wo er gerne arbeitet, sein eigenes Mass nicht spürt und sich bis zum physischen und psychischen Zusammenbruch einsetzt. Denken wir auch daran, dass er die Verantwortung für seinen Kameraden nicht zu tragen vermochte, weil er sich mit sich selber noch nicht zurecht fand. Wir müssen daher unsere Anforderungen so dosieren, dass eine Fortentwicklung möglich wird, aber es darf keine Ueberforderung eintreten. Wenn Emil sich während eines Schulhalbtags beherrschte, können wir mindestens am Anfang von ihm nicht erwarten, dass die Kraftanstrengung im Nachmittagsunterricht auch durchhält. Wir werden daher dann auf Disziplinwidrigkeiten nur soweit eintreten, als sie den Unterricht stören. — Erleben wir bei einem schwierigen Schüler, dass echte Freude über irgend etwas sich einstellt, dann lassen wir einmal ab von berechtigten Forderungen. Hat er einmal einen inhaltlich guten

¹⁷⁹⁾ Wir verwenden den Ausdruck Mass nicht im gleichen Sinn wie Moor in seiner heilpädagogischen Psychologie. Hier bedeutet Mass jene sinnvolle Beschränkung (und damit Bejahung) der vitalen Antriebe, die für den Aufbau des innern Haltes notwendig ist. Wir meinen mit Mass das, was wir dem schwererziehbaren Schüler an effektiver Leistung und moralischer Anforderung zumuten dürfen und müssen.

Aufsatz verfasst, dann sprechen wir nicht von den vielen Fehlern sondern freuen uns einfach mit ihm an der sonst guten Leistung. Die Aufgabe besteht somit darin, die Zumutbarkeit zu bestimmen, also das Mass an Leistungsforderungen, das Mass an Verantwortung, das Mass an moralischer Haltung, das Mass an zuträglichem Entgegenkommen in der jeweiligen Situation zu finden und einzuhalten.

3. DIFFERENZIERUNG IN DER GESAMTEN SCHULFÜHRUNG

Ein Schüler kommt nicht nur als Lernender in die Schule. Er bringt seine vitalen Antriebe, seine Interessen, seine Stimmungen, seine gemüthhafte Struktur mit in die Schule. Die Massnahmen der Schule wirken immer auf das ganze Kind ein. Wir verstehen daher unter Differenzierung in der gesamten Schulführung jene Anordnungen, die Umweltwirkung ausüben und die für die ganze Klasse gelten. Wir hoffen einerseits, mit diesen Anordnungen eine homogene Klassengemeinschaft zu schaffen. Andererseits geschehen diese allgemeinen erzieherischen Massnahmen immer auch und vorwiegend in Hinsicht auf den schwierigen Schüler.

Unter den Aufgabenkreis der Schule als Umwelt fallen die vielen Vorschläge, welche die erzieherische Wirkung der Schule betreffen. Sie werden oft nur für sich allein gesehen und selten in einen umfassenden Zusammenhang gestellt. Deshalb werden häufig — je nach der Ueberzeugung des Lehrers oder nach der traditionellen Meinung — einzelne Forderungen überbetont oder vernachlässigt z. B.: Disziplin, Erziehung zur Härte, Erziehung des Gemüthes. Wir nehmen darum für unsere Ausführungen, die wiederum nur Hinweise, Andeutungen sein wollen, das Ordnungsschema aus der heilpädagogischen Psychologie von Moor zu Hilfe, der die Umweltwirkung sondert in die Wirkung der vitalen Umwelt, der moralischen Mitwelt und der Heimat¹⁸⁰⁾.

In der Schule als vitaler Umwelt geht es neben der Ausbildung der Fähigkeiten zu Fertigkeiten, die dann eigentliche Aufgabe des Unterricht ist, um die Erziehung zu guten Gewohnheiten, zu Sauberkeit, Anstand, Pünktlichkeit und Arbeitstechnik.

Wir wollen davon nur das Problem der Schulordnung¹⁸¹⁾ betrachten. Unter Schulordnung verstehen wir alle die kleinen Riten und immer wiederkehrenden Massnahmen zur Regelung des Verhaltens des einzelnen Schülers und der ganzen Klasse. Die Schulordnung bezweckt

¹⁸⁰⁾ Siehe Kapitel I, Seite 17.

¹⁸¹⁾ Mit dem Ausdruck Schulordnung meinen wir nicht die Zusatz- und Ausführungsbestimmungen zu Schul- und Erziehungsgesetzen, sondern die Organisation der Klasse, soweit sie dem persönlichen Ermessen des Klassenlehrers überlassen bleibt.

die äussere Ordnung. Die Ordnung wird aus Zweckmässigkeitsgründen durchgeführt, über die hier nicht weiter gesprochen werden muss. Die erzieherische Absicht der Ordnung aber liegt in der Einsicht, dass die äussere Regelung der Ordnung zwingenden Charakter hat. Der schwer-erziehbare Schüler muss lernen, sich bestimmten Anordnungen zu unterziehen, die von aussen an ihn gestellt werden, auch wenn sie ihm im Moment unangenehm sind. Darum wird in der konkreten Situation über die Einhaltung der Schulordnung nicht diskutiert. Sie gilt als notwendige Norm. Für schwererziehbare Schüler aller drei Formenkreise ist die Einhaltung einer Schulordnung wichtig, vor allem aber für Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen. Dass der Schüler sich in eine Arbeitsnorm, in äussere Anordnungen einfügen kann, ist auch Voraussetzung zur Erlernung eines Berufes.

Die Schulordnung betrifft vor allem folgende Bereiche: Disziplinarische Bestimmungen (der Schüler soll wissen, was ihm erlaubt ist und was nicht), Verteilung von Schulmaterial und Werkzeug, Einrichtung des Schulraumes für bestimmte Zwecke (wie Durchführung chemischer Versuche, für technisches Zeichnen), Pausenordnung, Organisation der gegenseitigen Unterrichtshilfe, Kontrolle der Platzordnung, Bestimmung des Verfügungsrechtes über Material und Gegenstände der Schule usw. Es ist notwendig, dass der Schüler um die Schulordnung weiss. Darum wird sie zum Gegenstand gelegentlicher Besprechungen. Sie darf aber nicht zu sturer Zwangsordnung werden, sie soll der Struktur der Klasse angepasst sein. In der einzelnen Situation kann sie nur der Lehrer abändern. Vorschläge zur Abänderung auf lange Sicht sollen auch aus der Klasse gemacht werden dürfen.

In den Bereich der Schule als moralische Mitwelt fallen ausser dem Appell zu bestimmtem Verhalten an die ganze Klasse alle jene Anordnungen, durch die dem Schüler Verantwortung für sich selber, für einen Kameraden, für die ganze Klasse, für eigene und fremde Gegenstände übertragen wird¹⁸²). Hier ist von der verantwortlichen Mitgestaltung an der Schulführung durch den Schüler zu sprechen. Der Lehrer tritt als Handelnder zurück, er überlässt eine bestimmte Zahl von Problemen dem Einzelnen oder der Gemeinschaft. Ob eine Lösung versucht wird, vor allem aber wie die notwendige Tat ausgeführt wird, ist dem freien Ermessen, der freien Entscheidung des Einzelnen oder der Gemeinschaft überlassen. Freiheit bedeutet Verantwortung. Das Ziel der verantwortlichen Mitgestaltung der Schulführung

¹⁸²) Siehe auch Abschnitt über Gruppenunterricht, Seite 239.

ist daher ein doppeltes: Einerseits für den einzelnen Schüler die Einsicht in die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns, die Notwendigkeit vor auszuplanen, was und wie es getan werden soll, die Notwendigkeit, sich getroffenen Entscheiden ein- und unterzuordnen. Im Erlebnis der Verantwortlichkeit sollen Verantwortungsbereitschaft, Verantwortungswille und Verantwortungsfreude reifen. Andererseits sollen die Schüler durch die gegenseitige Verantwortung zu einer wirklichen Klassengemeinschaft zusammenwachsen.

Dass es sich bei der verantwortlichen Mitgestaltung um eine zentrale Aufgabe der Schule bei schwererziehbaren Schülern handelt, geht aus den Beispielen hervor: Karl, Richard, Max möchten sich gerne beteiligen. Die Angst vor neuen Unzulänglichkeitserlebnissen aber hält sie zurück. Wo es gelingt, ihnen Aemtchen und Verantwortlichkeiten zu übertragen, die sie glücklich ausführen können, da steigert sich ihr Selbstgefühl. Dasselbe, nur graduell erschwert, gilt für den depressiven Hermann. Othmar kann infolge seiner physischen und psychischen Schwäche überhaupt nur durch kleine Aemtchen in die Gemeinschaft einbezogen werden. Aktive Mitgestaltung in Form von Schulämtern ermöglicht es erst, den rechthaberischen Emil, den verwöhnten Werner und den eingeschüchterten Louis aus ihrer Isolierung herauszuführen.

Aktive Mitgestaltung reicht von der Durchführung eines einfachen Aemtchens bis zur Selbstverwaltung oder Schülerregierung¹⁸³), in der die Schüler in eigener Verantwortung die Gestaltung der gesamten Schulführung beraten und vollziehen. Die Selbstverwaltung der Schüler kann nicht vorbehaltlos als Ziel gesetzt werden. Sie unterliegt verschiedenen Voraussetzungen. Abgesehen von der persönlichen Einstellung des Lehrers hängt ihre Durchführung vom Alter der Schüler ab. Die Schüler der untern Klassen der Volksschule sind dazu nicht fähig. Trotzdem muss auch dort schon die Uebertragung von Schulämtern mit einem

¹⁸³⁾ Wohl die erste Selbstverwaltung der Schüler führte der Schweizer Humanist Glarian in Basel durch, in dessen Hausgemeinschaft die Studenten die ökonomischen und organisatorischen Belange selber zu verwalten hatten. Von ihm haben später die Philantropisten den Gedanken der Selbstverwaltung in ihren Instituten übernommen, auch Planta von Haldenstein. — Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand die Selbstverwaltung der Schüler auf grösserer Basis Eingang. Die ersten bedeutsamen Versuche der Selbstregierung wurden in Amerika und England an kriminellen Jugendlichen durchgeführt. Bald übernahmen verschiedene Institute die Neuerungen des «self-gouvernement», ebenso wurden an öffentlichen Schulen die sogenannten Schulstädte gegründet. Auf deutschem Sprachgebiet wurde der Gedanke der Selbstregierung in Parallele mit den Ideen der Jugendbewegung aufgenommen. Wegbereiter waren Wyneken — er verlangte völlige Gleichberechtigung zwischen Lehrer und Schüler — dann Geheeb in der Odenwaldschule, Tobler im Landeserziehungsheim Hof-Oberkirch, Hepp in Zürich. Erfahrungen an missglückten Versuchen und vor allem eine sachliche Einstellung zum Schüler und Jugendlichen haben im Laufe der Jahre Auswüchse und Ueberspitzungen abgerundet. Heute werden praktisch brauchbare Formen der Selbstverwaltung in verschiedenen Schulen und Heimen verwendet, z. B. in Lehrerseminarien, in mehreren Heimen für schwererziehbare Schüler und Jugendliche, in Kinderdörfern für Kriegswaisen, in den Don-Bosco-Dörfern in Italien.

gelegentlichen Appell zur Verantwortung durchgeführt und Möglichkeiten dazu gesucht werden. In Abschlussklassen und Mittelschulen soll der Schüler zur Selbstverwaltung angeregt werden, die allerdings nicht absolut sondern beschränkt sein wird. Ebenso ergeben sich in einer Anstaltsschule mit schwererziehbaren Schülern vermehrte Möglichkeiten zur Selbstverwaltung als in einer Gemeindeschule; hier sind viele Gelegenheiten zur Selbstverwaltung meistens schon durch die Hausordnung vorweggenommen, während dort die enge Beziehung der Schule mit der grössern Lebensgemeinschaft des Heims eine Vielzahl von Möglichkeiten aktiver Mitgestaltung bereit hält.

Selbstverwaltung darf nicht zu einem starren Prinzip werden. In Schwererziehbaren - Klassen gibt es immer grosse Schwankungen. «Schwere Tage und Wochen» wechseln rascher, und der Pendelschlag der «Stimmung» macht grössere und intensivere Ausschläge als in Normalklassen. Es ist daher notwendig, dass der Lehrer immer die oberste Leitung in der Hand behält, die Organisation überwacht und ihre Wirksamkeit je nach der Lage zu differenzieren versteht, sie erweitert oder einschränkt. Er kann dies, indem er die von ihm eingeführten Formen selber nicht zu starren Normen werden lässt.

Selbstverwaltung darf auch nicht zur Spielerei werden. Sie soll auch nicht nur als Unterrichtsmöglichkeit, demokratische Staatsform «erleben» zu lassen, gehandhabt werden. Ihre Hauptaufgabe ist die Erziehung des Wollens als Erziehung zu Verantwortung und Selbsttätigkeit. Dieses Ziel muss in allen Massnahmen angestrebt werden. Damit entgeht man auch der Gefahr, dass persönliche Apathien und Sympathien unter den Schülern bei der Verteilung der Aemter und Chargen bestimmen, dass ein übersteigertes Selbstgefühl wachgerufen wird und die Schüler sich über Dinge endgültige und rechthaberische Urteile anmassen, für die ihnen die nötige charakterliche und geistige Reife noch fehlt.

Damit werden auch die Gegenstände einer möglichen Selbstverwaltung eingeschränkt. Wir halten die sogenannten Schülergerichte bei Schwererziehbaren für vollkommen verfehlt. Es mangelt den Schülern das objektive Mass und veranlasst sie, Verantwortung zu übernehmen, die sie noch nicht zu tragen vermögen, nämlich die Verantwortung für das Recht, Strafen auszusetzen. Wohl sind auch Verfehlungen krasser Art gelegentlich Gegenstand einer Klassenversammlung. Das Recht der Sanktion aber muss allein dem Lehrer überlassen bleiben.

An Aufgaben der Selbstverwaltung wären unter andern anzuführen: Ordnung in Klassenzimmer und Werkstatt, neue Vorschläge für die

Schulordnung, Organisation von Spiel- und Sportstunden, von Wettkämpfen mit Klassen aus dem Dorf, Verwaltung der Schulbibliothek und des Schulmaterials.

Wir skizzieren kurz die Organisation einer Selbstverwaltung in einer Schwererziehbaren-Klasse der Abschluss-Stufe, also mit Schülern im Alter von 13 bis 16 Jahren:

Die Klasse wählt einen Klassenrat von drei Schülern, wovon einer zum Klassenchef ernannt wird. Der Klassenchef gehört der obersten Klasse an, die andern Klassen haben je einen Vertreter. Der einzelne Schüler darf im Turnus von vier bis sechs Wochen höchstens zweimal gewählt werden, damit möglichst viele Schüler einmal einbezogen werden können. In den Sitzungen des Klassenrates, die alle Wochen stattfinden, werden alle Angelegenheiten der Klasse besprochen. Zum Aufgabenkreis des Klassenrates gehören: Verteilung der Aemtchen an die andern Klassenkameraden, die Verteilung geschieht nach Besprechung über die Eignung des Schülers und über die Notwendigkeit und Art der Ausführung des Aemtchens, Verteilung und Kontrolle des Schulmaterials, Aufsicht über die Aemtchen und Kontrolle der Ordnung. Der Klassenrat vermittelt auch Wünsche und Vorschläge der Klasse an den Lehrer.

Alle drei Wochen findet eine Klassenversammlung statt, die vom Klassenrat vorbereitet und vom Klassenchef geleitet wird. In der Klassenversammlung wird der Klassenrat neu gewählt, es werden Vorschläge zur Abänderung der Schulordnung diskutiert, es wird die Mitwirkung der Klasse an Hausfesten besprochen und vorbereitet. Dem Schüler steht das Recht der freien Rede zu unter dem Hinweis auf die Verantwortung und Verbindlichkeit des Wortes. Die Schüler können auch Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts, für die Wahl der Unterrichtsgegenstände machen, wobei der Lehrer nicht selten auf neue Interessen aufmerksam gemacht wird und erfährt, wie sein Unterricht aufgenommen wird. Oft werden die Klassenversammlungen zu wertvollen Aussprachen über Schule, Beruf, Arbeit und Leben.

Sitzungen des Klassenrates und Klassenversammlungen dürfen auf Wunsch der Schüler auch ohne den Lehrer durchgeführt werden¹⁸⁴⁾.

Schule als Heimat bedeutet Erziehung des Gemütes. Ihr Ziel ist ein doppeltes, wie das der Erziehung zur Mitgestaltung an der Schulführung. Schule als Heimat will einerseits einen Ausgleich schaffen zur Arbeit des Unterrichts, besser gesagt, im gegenseitigen Wechsel strebt sie eine Synthese zwischen den Leistungsforderungen und der Empfäng-

¹⁸⁴⁾ Literatur:

W. Forster: Schule und Charakter, moralpädagogische Probleme des Schullebens, Schulthess, Zürich.

Kerschensteiner: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Teubner, Leipzig, 1926, 6. Aufl.

Hepp J.: Die Selbstregierung der Schüler, Schulthess, Zürich, 1914.

Mann W.: Schulstaat und Selbstregierung der Schüler, Beltz, Langensalza, 1919.

Kolb R.: Demokratische Erziehung, Rascher, Zürich, 1946.

Buol K.: Erziehung zur Demokratie, Rascher, Zürich, 1950.

lichkeit des Gemütes an. Sie versucht die Gemütskräfte des Schülers anzuregen und Möglichkeiten zur Reifung des Gemütes bereit zu stellen. Erst was aus der Tiefe des Gemüts erwächst, wird Lebensinhalt. Andererseits soll die Klassengemeinschaft selber zum Ort der Heimat werden, so weit dies möglich ist, zum Ort, wo es dem Schüler wohl ist, wo er das Miteinandersein als Beglückung erlebt, wo ihn eine Atmosphäre der Sicherheit umgibt.

Wir erinnern uns wieder unserer Beispiele und erkennen, dass hier ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Erziehung des schwererziehbaren Schülers liegt. Für die nervös-störbaren Schüler bedeutet alles, was Freude und Miteinandersein ist, das notwendige Gegengleich zu ihrer Angst vor der Leistung. Besonders aber müssen die psychopathischen und die verwahrlosten Schüler mit gemüthafte[n] Gehalten angesprochen werden, damit sie aus ihrer aggressiven, depressiven oder nur ich-betonnten Isolierung und Einsamkeit sich herauslösen lassen, damit ihnen wieder ein Gehalt wird, für den es sich lohnt, sich einzusetzen.

Es gibt viele Möglichkeiten, wie in der Schule etwas von Heimat durchschimmern kann. Es kommt nur darauf an, den Charakter des Beheimatetseins, der Freude und Beglückung beizubehalten und nicht sofort wieder ins Lehrhafte abzugleiten, auch dann nicht, wenn das gemüthafte Angespochensein sich in aktiver Form äussert. Hieber gehören die Lieblingsfächer und Lieblingsbeschäftigungen des schwererziehbaren Schülers, nicht als Fächer sondern als liebgewordene Tätigkeiten. Es muss in der Schule auch gelegentlich Stunden geben, die den Charakter von Freizeitbeschäftigung haben. In Schwererziehbaren-Klassen werden wir mehr turnen, mehr zeichnen und modellieren, mehr singen und dramatisch gestalten, wandern und vorlesen als anderswo. Bibliothek, Aquarium und Terrarium, all dies kann neben der Belehrung auch zu Freude, Erfüllung und Staunen führen.

Wenn das Klassenzimmer der oberen Stufen der Primarschule auch vorwiegend ein Werkraum ist, so soll trotzdem etwas von der Atmosphäre einer Wohnstube mitschwingen durch selbstgewählten Wanderschmuck, durch Blumen, durch kleine, persönliche Dinge, die der Schüler auf seiner Bank bei sich haben darf, dadurch, dass wir bei Vorlese-, Erzähl- und Fragestunden unser Werkmaterial versorgen und uns zusammensetzen.

Auch im Verhüten von Situationen, in denen Freude und Miteinandersein verloren gehen, in denen aufgedeckt und breitgetreten wird, was innerste Not und nicht-zugestandenes Leid vieler schwererziehbarer Schüler ist, besteht eine Aufgabe der Schule als Heimat. So stehen in

vielen Erzählungen unserer Lesebücher Vater und Mutter und ein glückliches Familienleben im Mittelpunkt. Gerade dies aber erlebt der schwererziehbare Schüler oft, wenn nicht gerade als Blasphemie, so doch als schmerzliche Widersprüchlichkeit. Wir haben hier auf den schwererziehbaren Schüler Rücksicht zu nehmen. Die Probleme der Familie sollen mit ihm besprochen werden. Es bedarf dazu aber einer besonderen, vertrauten Stimmung, und die Klassengemeinschaft ist nicht der richtige Ort dazu. Hier hat alle Lehrmeinung und Lehrforderung aus Ehrfurcht vor den Nöten des schwererziehbaren Schülers zurückzutreten.

Bei schwererziehbaren Schülern wirken auch jene scheinbar anspornenden Methoden mit Freiwettkämpfen und Rangaufstellung der Noten ungünstig, wenn sie häufig angewendet werden. Es besteht die Gefahr, sich nur um Aeusserlichkeiten willen einzusetzen — und Noten und Rang sind pädagogisch gesehen Aeusserlichkeiten. «Das Leben kennt ein solches Lohnsystem nicht, und so wird gar leicht die mühsam angewohnte aber unecht gebliebene Haltung wieder abgeworfen¹⁸⁵⁾.» Zudem — und darauf kommt es uns an — verlieren die gehemmten Schüler den Mut, sie geben sich auf, fühlen sich minderwertig, und die Schule wird ihnen statt zur Heimat zur Stätte immerwährender Erniedrigung und Demütigung. Erinnern wir uns an die nervös-störbaren Schüler, dann an Hermann und Louis.

Die angeführten Hinweise zur individuellen und allgemeinen Differenzierung sind nicht im Sinne eines Systems und nicht im Sinne von Prinzipien gemeint. Wohl nirgends so wie bei schwererziehbaren Schülern werden sogenannte Erziehungsprinzipien mit ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit fragwürdig. Differenzierung der Schulführung heisst für den Lehrer, dass er eine Vielzahl von Möglichkeiten zu handhaben versteht und sie je nach der Situation, je nach der Einsicht in die psychische Struktur des Schülers einsetzen kann; heisst auch, dass er im Bewusstsein seiner Verantwortung für den schwererziehbaren Schüler nach immer neuen Möglichkeiten und Wegen sucht und dass er nicht nur in der Aufgabe der Begegnung mit dem Gegenstand sondern auch in der Aufgabe der Schulführung sich selber als ein Lernender und Suchender weiss.

¹⁸⁵⁾ Linus Popp: Heilpädagogik, Seite 279. Ueber das Progressivsystem, Herder, Freiburg 1930.

II. Differenzierte Unterrichtsgestaltung

1. ZUSAMMENFASSUNG ÜBER ERSCHWERUNG UND AUFGABEN DES UNTERRICHTS BEI SCHWERERZIEHBAREN SCHÜLERN

Wir unterscheiden Unterricht von Schule dadurch, dass wir Unterricht als mittelbare, Schule als unmittelbare Beeinflussung (persönliche Begegnung von Lehrer und Schüler) verstehen. Der Unterricht ist mittelbare Beeinflussung, weil zwischen Lehrer und Schüler jenes Dritte steht, nämlich der Unterrichtsgegenstand, der durch die Vermittlung des Lehrers dem Schüler begegnet, und den er in seiner Struktur und in seinen Relationen erfassen, begreifen und verstehen soll. Wir fassten daher Unterricht zusammen als vermittelte und geleitete Begegnung mit den Gegenständen und Heranbildung jener Fähigkeiten, die zum Verständnis der Gegenstände notwendig sind.

Wir führen zusammenfassend die Erschwerungen und die daraus abzuleitenden Differenzierungen des Unterrichts bei den verschiedenen Formenkreisen der Schwererziehbarkeit an. Dabei sind die Differenzierungen auch wieder nicht ausschliessend sondern akzentuierend gemeint.

Die Erregbarkeit der nervös-störbaren Schüler vermindert die intellektuelle Leistung, vor allem die aufnehmenden Funktionen. Die Aufmerksamkeit registriert sofort einen neuen Gegenstand, jedoch nur ungenau, weil bereits wieder ein neuer sich aufdrängt. Die grosse Assoziationsbreite verunmöglicht die Vertiefung. Dabei kann wie bei Max das äussere Bild von Ideenflucht erscheinen. Mehrere Gegenstände können gleichzeitig oder in rascher Folge in der Vorstellung sein, die Gedanken verlieren sich, oder es schieben sich plötzlich neue, assoziative Prämissen in den Gedankengang ein. Besonders erschwert ist die bei jeder Begegnung notwendige Konzentration, selbst dort, wo primäre Interessen vorliegen. Das Denken selber verläuft formal-logisch richtig, es wird nur immer wieder durchkreuzt, die Kontinuität des Gedankenganges bricht immer wieder zu früh ab. — Dazu kommt sekundär durch die vielen Versager die Angst vor der Leistung.

Die wesentliche Erschwerung des Unterrichts liegt somit nicht darin, dass das Verständnis des Gegenstandes in der Begegnung selber verunmöglicht wird — wir sahen, dass die ganze Differenziertheit des Erlebens im Rahmen des anlagemässig Gegebenen beim nervös-störbaren Schüler vorliegt — sondern darin, dass die psychischen Funktionen, die

in instrumentalerweise den Akt des Verständnisses gewährleisten und vollziehen müssen, immer wieder gestört werden. Es ist die formale Bildung, die wesentlich erschwert wird. Das ist ersichtlich in den einzelnen Betätigungsgebieten des Unterrichts: In eigentlich gegenständlichen Arbeitsbereichen, wie Geschichte und Naturlehre, weisen die nervös-störbaren Schüler ihrer Intelligenz gemässe Leistungen auf, ausgenommen den Anteil, den Aufmerksamkeit und Gedächtnis zu leisten haben. Hingegen sind alle «formalen Fächer» beeinträchtigt: Die nervös-störbaren Schüler begehen viele orthographische, grammatikalische und syntaktische Fehler. Der erste Gedanke wird ausgesprochen und zu Papier gebracht, und es bleibt keine Energie mehr, um gleichzeitig die formale Richtigkeit und den begrifflichen Gehalt der Aussage zu kontrollieren. Selbst der Sprechvorgang ist gelegentlich nicht automatisiert, jede formale Schwierigkeit bringt die Schüler aus dem Konzept, in schweren Formen kann der Anschein von Agrammatismus geweckt werden. Gemäss der ursprünglichen Intelligenz werden angewandte Rechenaufgaben ordentlich gelöst, während das formale Rechnen, Schwierigkeiten macht. Die Schüler verwechseln beim Kopfrechnen die Zahlenreihen, vergessen beim Fortgang einer Rechenoperation plötzlich, welche Teiloperation sie jetzt schon ausgeführt haben und welche nicht. Schriftliche Arbeiten stehen meistens qualitativ höher als mündliche, weil dort ruhigere Arbeitsbedingungen bestehen als in der dialogischen Situation des mündlichen Unterrichts.

Aus den Erschwerungen des Unterrichts ergibt sich, dass wir bei nervös-störbaren Schülern alles zu tun haben, was eine adaequate Leistung ermöglicht. Insbesondere ist darauf zu achten, dass die Kontinuität nicht abbricht. Wir erreichen dies, indem wir — fast wie im Unterricht mit schwachbegabten Schülern — den Akt des Verständnisses in viele kleine Einzelschritte auflösen, nach jedem Schritt kontrollieren und dazwischen die Aufmerksamkeitsintensität für kleine Augenblicke lockern. Wir lösen den Unterrichtsfortgang nur langsam von der Anschauung, weil die sinnliche Gegenwart des Gegenstandes determinierend wirkt. Die Arbeitsschule mit einem sorgfältig dosierten Arbeitsrhythmus und das Bewegungsprinzip leisten wertvolle Hilfe.

Es geht im Unterricht bei nervös-störbaren Schülern vorwiegend darum, viele Möglichkeiten zur Entwicklung jener Dispositionen bereit zu stellen, die für das Verständnis des Gegenstandes notwendig sind. Darum ist die systematische Übung der Dispositionen wichtig. — Trotzdem geschieht die Differenzierung nicht allein auf dem Gebiete der formalen Bildung, obwohl diese am deutlichsten gestört ist. Auch formale Bil-

dung vollzieht sich immer an einem Gegenstand. Wir setzen daher auch materiale Bildungselemente ein, indem wir versuchen, die persönlichen Interessen im Unterricht zu berücksichtigen. Die Mithilfe der Interessen ermöglicht vorerst in den entsprechenden Bereichen eine wirkliche Leistung. Und diese führt zum Erlebnis der eigenen Leistungsfähigkeit.

Auch beim Schüler mit psychopathischen Zügen finden wir eine formal intakte Intelligenz und Leistungsfähigkeit vor, und doch müssen wir eine erhebliche Verminderung der effektiven Leistung feststellen. Die disharmonischen Charakterzüge führen diese Schüler immer wieder in Konfliktsituationen mit sich selber und mit der Umwelt. Sie benötigen einen erheblichen Tiel ihrer Energie zum Ausgleich dieser Gleichgewichtsstörungen, und diese Energie steht nun für die unterrichtliche Leistung nicht mehr zur Verfügung. Die eine Folge davon ist die Konzentrationsschwäche, die sich nicht als ein Durchkreuztwerden der Kontinuität von äussern Eindrücken wie beim nervös-störbaren Schüler äussert, sondern als Erlahmen der Kraft bei Othmar, als Gleichgültigkeit gegen alle nicht zum voraus akzeptierten Gegenstände bei Emil und als Flucht vor der Begegnung bei Hermann.

Das Denken selber wird durch die psychopathischen Züge gesteuert. Anerkannt wird nur, was dem psychopathischen Charakterzug entspricht. Er schaltet das Denken auf jene Gegenstände, die die fanatische Rechthaberei oder die Depressivität bestätigen. Daher die voreiligen Urteile und der langsame Gedankenablauf (Hermann). Selbst Auffassung und Wahrnehmung bleiben unexakt, das Gedächtnis untief. Wir stellen eine fast durchgehende Voreinstellung zum Gegenstand fest. Sie biegt den Gedankengang oft auf fast irreversible Meinungen um, versperrt den Weg zu neuen Erfahrungen und zum adaequaten Verständnis des Gegenstandes.

Die Erschwerungen im Unterricht liegen daher nicht mehr wie beim nervös-störbaren Schüler in der formalen Bildung sondern in der materialen. Wir finden daher auch nicht mehr eine durchgehende Leistungsschwäche in Rechnen, Orthographie usw., hingegen ist das Verständnis in den Realfächern erschwert. Die Aufsätze weisen meistens faden Inhalt auf. Auch dann, wenn über irgend einen Gegenstandsbereich ein umfängliches Wissen vorliegt, wird es nicht verwertet und ausgedrückt. In persönlichen Belangen sind die Schüler unobjektiver als in sachlichen Fragen. Selten finden wir spontane Freude am eigenen Produkt.

Es ist selbstverständlich, dass auch der Schüler mit psychopathischen Zügen zur unterrichtlichen Leistung geführt werden muss. Es gelten für ihn darum die Anweisungen über Arbeitsrhythmus, Uebung, Aufteilung des Gegenstandes in Teilganzen usw. auch. Dringlich aber ist hier besonders die materiale Bildung. Es ist notwendig, dass ein unvoreingenommenes Verständnis des Gegenstandes angestrebt wird. Wir haben die unterrichtlichen Anweisungen zum Abbau der Voreinstellungen als Haltung der Sachlichkeit bezeichnet. Sie beginnt dort, wo der Gegenstand noch nicht mit den Nöten und Problemen des Schülers verknüpft ist. Dort soll er zuerst den Gegenstand in seiner Wirklichkeit, in seiner Struktur und seinen objektiven Bezügen erfassen. Die gegenständliche Objektivität als Haltung wird übergeleitet auf die persönlichen Konflikte. Die Aufgabe der Haltung der Sachlichkeit ist daher eine doppelte, eine unterrichtliche und eine spezifisch erzieherische. Die unterrichtliche besteht im Abbau der Voreinstellungen und damit in der Ermöglichung des Verständnisses; die erzieherische in der Hinlenkung zur Distanzierung von sich selber, zur Selbstkontrolle und zur Wahrhaftigkeit. — Die Differenzierung beruht darin, dass wir im Bewusstsein dieser Aufgaben den Schüler alle jene Momente deutlich erleben und von ihm formulieren lassen, die objektive Gegebenheit offenbaren. Die Ueberleitung auf die persönlichen Konflikte, von der objektiven zur subjektiven Sachlichkeit, muss in sorgfältiger Dosierung und Anpassung an die Struktur des Schülers geschehen.

Insofern der Schüler mit psychopathischen Zügen dem Gegenstand in einer Voreinstellung und meistens in einer abwertenden, negativen begegnet, ist auch jene Sonderaufgabe dringend, die wir als Gesinnung der Ehrfurcht bezeichneten. Wir möchten damit eine innere, tragende Bindung zum Gegenstand wachsen lassen, einerseits durch den Versuch des Lehrers, Freude und Begeisterung, eigenes Staunen und Bewunderung durch die psychologischen Gesetze der Uebertragung auch auf den Schüler wirken zu lassen, andererseits durch kleine Hinweise zur eigenen staunenden Einsicht anzuregen. Durch die Gesinnung der Ehrfurcht wird die unterrichtliche Arbeit von innen her bereichert. Die erzieherische Bedeutung aber ist die entscheidende, nämlich, dass dem Schüler in der Begegnung mit den Gegenständen ein innerer Gehalt wird, der als positives Äquivalent zu den disharmonischen Zügen die Gleichgewichtsstörungen ausgleicht. — Die Differenzierung geschieht so, dass wir jene Gegenstände heranziehen, an denen ein natürliches Interesse besteht, an ihnen «entzündet» sich Ehrfurcht leichter. Die Gesinnung der Ehrfurcht bestimmt auch unsere Wahl der Unterrichtsgegenstände,

der Klassenlektüre und der Privatlektüre des Schülers aus der Klassenbibliothek.

Ein wesentlicher Zug der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen ist die innere Beziehungsarmut. Sie wirkt sich im Unterricht, wo es um das Dritte, den Gegenstand geht, nachteilig aus. Wir sprechen von der echten Interesselosigkeit und meinen damit die Tatsache, dass verwahrloste Schüler oft jede Hinneigungstendenz zu jenen Gegenständen und Betätigungen vermissen lassen, die nicht ihren Ansprüchen, Begehren und vorgefassten Meinungen entsprechen. Echte Interesselosigkeit äussert sich oft als Faulheit. — Die Intelligenz arbeitet reibungslos, sie wird aber nur nach Aufforderung oder als Instrument der Triebbefriedigung eingesetzt. Spontane Denkakte finden wir selten, weshalb diese Schüler oft als leichtlebig und problemlos erscheinen. Dadurch ist ihre Erfahrungsbreite eingeschränkt, dann vor allem, wenn sich der Schüler durch zu harte Erziehung vor der Begegnung mit dem Gegenstand in seine Träumereien zurückzieht (Louis). Der Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen steht dem Gegenstand auch nicht mehr unvoreingenommen gegenüber, seine Voreinstellungen sind jedoch leichter zu korrigieren als beim Schüler mit psychopathischen Zügen. — Die fehlende Bindungsfähigkeit an einen Gegenstand hat auch zur Folge, dass das Arbeitsverhalten unzuverlässig ist. Es hängt von momentanen Launen, Stimmungen und Interessen ab.

Wir sehen daraus, dass alle Sonderaufgaben als Differenzierungsmöglichkeiten beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen notwendig werden. Er muss genau wissen, was er zu tun hat, und wir müssen unsere unterrichtlichen Anordnungen konsequent ein- und durchhalten. Wir werden die Leistungsanforderungen so stellen, dass er voll beschäftigt ist und dass für die gestellten Aufgaben ein wirklicher Einsatz notwendig ist. Wie für den Schüler mit psychopathischen Zügen sind auch für den verwahrlosten Schüler die Sonderaufgaben der Haltung der Sachlichkeit und der Gesinnung der Ehrfurcht bedeutsam.

Wir erkennen aus unsern Beispielen, dass keiner der schwererziehbaren Schüler jene unterrichtlichen Leistungen erreicht, die er beim Stand seiner Intelligenz und seiner natürlichen Leistungsfähigkeit erreichen könnte. Schwererziehbarkeit bedeutet immer Verminderung der unterrichtlichen Leistungsfähigkeit und Erschwerung der unterrichtlichen Arbeit. Es wird gelegentlich in der Heilpädagogik unterschieden zwischen Kindern, bei denen primär die Bildung erschwert ist — bei schwachbegabten und mindersinnigen — und Kindern, bei denen die Erziehung vor

erschwerte Aufgaben gestellt ist — bei schwererziehbaren. Diese Unterteilung trifft nur bedingt zu. Sie trifft dann zu, wenn unter Bildung ein vorbestimmter Status von Wissen oder Ausbildung gemeint ist. Ein schwachbegabtes Kind wird nie den Ausbildungsstand des normalbegabten erreichen. Wenn es aber gelingt, das schwererziehbare Verhalten eines Schülers abzubauen, dann ist es möglich, dass er den Bildungsstand eines nicht-schwererziehbaren Kameraden erreicht und beispielsweise eine Sekundarschule mit Erfolg besuchen kann. Die genannte Einteilung aber trifft dann nicht zu, wenn wir Bildung als einen Prozess verstehen, in dem in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt alle psychischen, intellektuellen, gemüthhaften und willensmässigen Kräfte und Fähigkeiten zur Entfaltung kommen sollen. In Hinsicht auf diese dynamische Auffassung von Bildung bedeutet Schwererziehbarkeit auch eine eminente Erschwerung der Bildungsarbeit.

Es ist notwendig, dass wir jeder besonderen Weise der Erschwerung durch eine besondere Massnahme oder Anordnung zu begegnen suchen. Wir fassen diese Sondermassnahmen unter dem Ausdruck Differenzierte Unterrichtsgestaltung — analog der Differenzierten Schulführung — zusammen und geben im Folgenden gleichzeitig einen Querschnitt durch die unterrichtlichen Probleme beim schwererziehbaren Schüler.

2. DIFFERENZIERUNG INNERHALB DER STRUKTUR DES UNTERRICHTS.

Auf der Suche nach den wesentlichen Strukturen des Unterrichts haben wir in der Einleitung deren zwei gefunden, die Frage nach dem Gegenstand des Unterrichts, die *Was* - Frage und die Frage nach der Art der Vermittlung, die *Wie* - Frage. Die Interpretation der Schülerbeispiele hat uns darauf geführt, dass darüber hinaus noch eine wichtige Strukturkomponente beachtet werden muss, die Frage nach Bedeutsamkeit und Sinn des Gegenstandes und des unterrichtlichen Tuns, die *Wozu* - Frage.

a) Die Frage nach dem Gegenstand

Der Unterricht führt die Begegnung mit den Gegenständen der Kultur herbei. Im Akt des Verständnisses wird das Kulturgut zum Bildungsgut. Wir sahen, dass beim schwererziehbaren Schüler das Verständnis des Gegenstandes auf mannigfache Art erschwert ist. Der nervös-störbare Schüler kann sich nicht in einen Gegenstand vertiefen, weil die Begegnung immer wieder durchkreuzt wird von andern ablenkenden Gegenständen, der Schüler mit psychopathischen Zügen begegnet den Gegen-

ständen voreingenommen und dem Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen werden nur jene Gegenstände zum Verständnis, die in irgend einer Weise seinen persönlichen Wünschen entsprechen.

Die Auswahl der Gegenstände für den Unterricht wird bestimmt durch die Forderung der *Lebensnähe*. Lebensnaher Unterricht bezieht die Gegenstände aus dem realen Lebens- und Erlebniskreis des Schülers, lebensnahe Gegenstände sind ich-nahe Gegenstände. Die Forderung der Lebensnähe gilt für jeden Unterricht. Für den bei schwererziehbaren Schülern umso mehr, als die charakterliche Eigenart die willentliche Erfassung des Gegenstandes erschwert.

Dass rezeptiver, ausschliesslicher Wortunterricht bei schwererziehbaren Schülern wenig Früchte zeigt, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Es ist notwendig, dass der Gegenstand den Schüler freut, oder dass er ihm zum Problem wird, mit dem er sich auseinander zu setzen gezwungen fühlt.

Der Lehrer ist in der Auswahl der Gegenstände selten frei. Er hat sich den Lehrplänen zu unterziehen, die ihm meistens die einzelnen Gegenstände für die einzelnen Altersstufen vorschreiben¹⁸⁶). Diese Auswahl wird nach örtlichen, zeitlichen, kulturellen, sozialen und religiösen Erfordernissen getroffen. Sie hat meistens normativen und verbindlichen Charakter. Das Recht dazu liegt in der Aufgabe der Schule begründet. Sie hat den Schüler für sein zukünftiges Leben innerhalb einer Volksgemeinschaft, innerhalb einer bestimmten Kultur und Religion vorzubereiten, und er muss sich durch bestimmte Kenntnisse und durch ausgebildete Fähigkeiten dazu befähigt erweisen. Die Schule darf sich jedoch nicht allein von einem Endziel her bestimmen lassen, da sie sonst leicht Gefahr läuft, die Wirklichkeit des Schülers zu übersehen. Die Forderung der Lebensnähe wird insofern erfüllt, als die Auswahl nach entwicklungspsychologischen Grundsätzen erfolgt. Man könnte von einer «stufengemässen Lebensnähe» sprechen. Nicht berücksichtigt aber ist in den Lehrplänen, die «persönliche Lebensnähe», das heisst, jene Gegenstände, die dem einzelnen schwererziehbaren Schüler etwas bedeuten und ihn interessieren. Wir müssen aber versuchen, das *gegenständliche Interesse* — wenn wir die Gegenstände der persönlichen Lebensnähe so nennen wollen — in den Unterricht miteinzubere-

¹⁸⁶) Im Lehrplan des Kantons St. Gallen wird der Versuch gemacht, nicht die Auswahl des Gegenstandes zu bestimmen sondern Richtlinien für den Grad der jeweiligen auszubildenden Fähigkeiten festzulegen. So lauten beispielsweise einige Minimalziele des Sprachunterrichts der 6. Klasse: Der Schüler ist soweit zu fördern, dass er «Gedichte und Wechselgespräche mit verteilten Rollen ausdrucksvoll vortragen — nach kurzer, stiller Vorbereitung einen Prosatext oder ein Gedicht flüssend und gut gegliedert lesen —, einfache Familienbriefe aufsetzen kann.»

ziehen. Wir erkannten, dass Karl erst auf dem Weg über sein Interesse an Geschichte, Hermann am Garten, Willi an Geographie, Louis an Gegenständen der Landwirtschaft auch für den übrigen Unterricht fähig und bereit waren.

Der Klassenunterricht kann nicht immer die gegenständlichen Interessen des Einzelnen berücksichtigen. Wo wir sie aber einbeziehen können, da lassen sich aus den unmittelbaren Interessen mittelbare wecken. Louis interessiert sich für die Geographie Nordamerikas, nachdem er in jener Gruppe mitarbeitet, die die Unterschiede zwischen der Landwirtschaft in unserer Gegend und der in Nordamerika festzustellen hat. Wir müssen Möglichkeiten schaffen, in denen sich die gegenständlichen Interessen auswirken können. Wir schalten Freiheitsstunden ein, das sind gewisse Stunden der Woche, in denen sich der Schüler mit jenen Gegenständen befassen kann, die seinem Interesse nahekommen. Er bekommt gelegentlich Sonderarbeiten oder wird dort besonders eingespannt, wo seine Interessen liegen. Unterricht bei schwererziehbaren Schülern ist durch die Berücksichtigung der gegenständlichen Interessen mehr als anderswo Gelegenheitsunterricht, in dem ein Ereignis, ein unvermitteltes Erlebnis zum Gegenstand des Unterrichts wird. In Klassenversammlungen und Klassenrat bekommen die Schüler Gelegenheit, Vorschläge für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände zu machen. Grundsätzlich aber bleibt die Auswahl des Gegenstandes im Rahmen der Gesamtplanung des Unterrichts Sache des Lehrers, weil dem Schüler der Ueberblick über das Gegenständliche fehlt und er nicht wissen kann, ob ihm die Fähigkeiten oder die notwendige Methode zur Erfassung des erwählten Gegenstandes zur Verfügung stehen¹⁸⁷).

Die Frage nach dem Gegenstand hat neben der Auswahl noch einen zweiten wesentlichen Aspekt, nämlich den der erzieherischen Bedeutung. Wir werden im Abschnitt über die Wozu-Frage darüber sprechen.

¹⁸⁷) Berthold Otto fordert auch im Unterricht totale Selbstregierung. (Siehe auch Winnetka- und Daltonplan)

Der Schüler hat das Recht, den Unterrichtsgegenstand und den Gang der Erarbeitung nach seinem eigenen «Wissensappetit» selber zu wählen. Jeder Unterricht, in dem der Lehrer nach einem Lehrplan den Gegenstand wählt, in dem der Schüler in eine klar umschriebene Unterrichtsorganisation eingefügt wird — die Schüler dürfen beispielsweise dem Unterricht fernbleiben, wenns ihnen passt — bezeichnet Otto als «Zwangsanstalt». — Die Forderungen Ottos bildeten einen Beitrag zur Schulreform, die den Unterricht vom formalen Stoffwissen zurückgeführt hat auf die psychologischen Voraussetzungen des kindlichen Schaffens, auf die spontanen Interessen und auf die spielerische Erfassung der Welt. Otto übersah in seinen extremen Forderungen aber, dass Lernen auch willentliche Arbeit ist und zur Erziehungsaufgabe der Schule gehört. Er übersah ferner, dass Arbeit an vorerst uninteressanten Gegenständen mittelbare Interessen wecken kann. Er übersah, dass ein Kind, auch wenn ein unmittelbares Interesse vorliegt, von sich aus nicht einen rationalen Weg zur Erfassung des Gegenstandes findet, weil es dessen wertmässige Stellung innerhalb des Gegenständlichen noch nicht kennt.

Berthold Otto: Die Schulreform im 20. Jahrhundert, Leipzig, 1901.

b) Darbietung und Erarbeitung des Gegenstandes

Um das Verständnis des Gegenstandes zu erreichen, muss der Gegenstand aus der Lebensnähe des Schülers stammen. Es müssen im Akt des Verständnisses aber auch psychische und oft auch physische Kräfte aktiviert werden, deren Ausbildung und Entfaltung Aufgabe des Unterrichts ist. Es sind daher zwei Fragen in diesem Zusammenhang anzuschneiden: Wie muss der Unterricht bei schwererziehbaren Schülern gestaltet werden, dass die zum Verständnis notwendigen Kräfte entwickelt werden, und wie muss der Gegenstand dargestellt, eingeführt, erarbeitet werden, damit der Akt des Verständnisses vollzogen wird?

Unsere erste Frage, die Frage nach den auszubildenden Fähigkeiten, betrifft die formale Bildung. Wir erkannten, dass die formale Bildung besonders beim nervös-störbaren Schüler beeinträchtigt wird. Die Intelligenz arbeitet formal richtig, wird aber durchkreuzt oder einseitig gerichtet. Bei allen Schülern aber fanden wir die Fähigkeit zur Konzentration vermindert, sodass der Kontakt mit dem Gegenstand, die Kontinuität des Verständnisaktes immer unterbrochen und die effektive unterrichtliche Leistung herabgesetzt wird. Wir müssen uns daher als Lehrer bei schwererziehbaren Schülern frei machen von der Auffassung, die selten zugegeben, praktisch aber oft gehandhabt wird, dass einer Minderleistung immer ein moralisches Versagen zugrunde liege. «Er könnte schon, aber er will nicht!» Eine Minderleistung kann wirklich Schuld sein, wenn mangelnde Übung, mangelnder Wille vorliegt. Wir sahen jedoch an unseren Beispielen, dass die Veranlassungsgründe der Mangleleistungen tiefer, differenzierter, schwerwiegender sind.

Erstes Erfordernis der differenzierten Unterrichtsgestaltung ist daher, dass wir beim schwererziehbaren Schüler die *personale Leistung* beachten¹⁸⁸). Insofern die Leistungsfähigkeit durch die Schwererziehbarkeit herabgesetzt ist, ergibt es sich, dass die effektive Leistung, gemessen an einer Klassennorm, zurückbleibt, während die personale Leistung, der Aufwand an Energie und Kraft doch vollwertig sein kann. Wir werden uns beim schwererziehbaren Schüler oft mit geringeren Leistungen zufrieden geben müssen. Es kann aber auch sein, — wir denken an Willi —, dass infolge der überdurchschnittlichen Begabung die effektive Durchschnittsleistung nicht der vollen personalen Leistung entspricht, sodass die Leistungsschraube straff angezogen werden muss. Wiederum geht es darum, das *M a s s* dessen zu finden, was wir an Leistung im Allgemeinen aber auch in einer bestimmten Situa-

¹⁸⁸) Ueber personale Leistung siehe Seite 98.

tion oder Stimmungslage — wir denken an die endogen getragenen Krisen bei Hermann und an die exogen verursachten bei Louis — verlangen dürfen und wenn notwendig mit Strenge fordern müssen. Die Differenzierung besteht somit darin, dass wir nicht ein starres Leistungsschema handhaben, das bedingungslos für alle Schüler gilt; wir müssen uns notwendig für einen angemessenen Spielraum frei halten.

Für das Verständnis ist nicht nur die Wertigkeit des Gegenstandes wichtig, also das gegenständliche Interesse. Es hängt auch davon ab, ob die Funktionen, die den Akt des Verständnisses vollziehen, wertbetont sind. Wir sprechen hier von **funktionalen Interessen**. Wie notwendig es ist, auch die funktionalen Interessen im Unterricht zu aktivieren, zeigen uns Emil und Richard. Emil können wir auf dem Weg über seine Freude am Hobeln, Schnitzen und Plänezeichnen in den übrigen Unterricht einfügen. Das Bewusstsein seines turnerischen Könnens gibt Richard erst den Mut zu Leistungen auch auf andern Gebieten. — Wiederum lassen sich die funktionalen Interessen in Freiarbeitsstunden und in Sonderaufträgen einsetzen.

Wir sprachen im Kapitel «Differenzierte Schulführung» unter dem Abschnitt «Schule als Heimat» von den beliebten Tätigkeiten des schwererziehbaren Schülers¹⁸⁹⁾. Wir können diese Tätigkeiten auch im Unterricht zur Steigerung der Leistung verwenden. Wir wiederholen, es ist schon viel erreicht, wenn ein schwererziehbarer Schüler ein Lieblingsfach, eine Lieblingsbetätigung hat. Die im genannten Abschnitt angeführte erzieherische Bedeutung der Lieblingsbeschäftigung ist wesentlich als die hier genannte. Aber auch vom unterrichtlichen Standpunkt aus lässt sich die Auffassung vertreten, dass eine Schule mit schwierigen Schülern sich einen beweglichen Unterrichtsbetrieb zu eigen machen muss, in dem viel musiziert, bildnerisch und handtechnisch gestaltet, Sport betrieben, dramatisiert, Lektüre gepflegt wird.

Die Berücksichtigung der personalen Leistung und die Einschaltung der funktionalen Interessen besagt nicht, dass wir einem spielerischen Unterricht das Wort sprechen. Lernen ist wesentlich Arbeit. Wir sehen uns aber beim schwererziehbaren Schüler gezwungen, seine Individualität besser zu berücksichtigen, wenn eine spontane Leistung möglich werden soll. Zudem muss der Schüler erleben, dass jede Arbeit leichter gerät, dass sie einem lieber wird, wenn man eine positive Einstellung zu ihr findet. Andererseits gibt es in jedem organisierten Unterricht viele Arbeiten, die den Charakter strenger Willensleistung haben, sodass jene Situationen, in denen die individuellen Interessen zur Funktion gelangen,

¹⁸⁹⁾ Siehe Seite 212.

nicht die Norm sondern eher notwendige Auflockerungen bedeuten. Es handelt sich auch hier wieder um eine Frage des Masses.

Unsere anfangs gestellte zweite Frage, wie der Gegenstand dargeboten werden soll, damit das Verständnis zustande kommt, ist die eigentlich methodische Frage. Unsere Anordnungen dazu gelten für die ganze Klasse und könnten als allgemeine unterrichtliche Differenzierung bezeichnet werden:

Die Erfassung des Gegenstandes führt von der sinnlichen Gegebenheit durch Abstraktion zu Gesetzmäßigkeiten und zur Feststellung der Beziehungen zu andern Gegenständen. Auf diesem Weg schieben sich beim nervös-störbaren Schüler durch Sinnesreize immer wieder andere Gegenstände oder im Verlauf der gedanklichen Verarbeitung andere Prämissen und assoziative Nebengedanken ein. Der Schüler mit psychopathischen Zügen sieht den Gegenstand durch die Brille seiner charakterlichen Eigenart, bestimmte Erscheinungen übersieht er ganz, sodass er durch seine Voreinstellungen zu unrichtigen Ergebnissen gelangt. Deshalb ist das Prinzip der *A n s c h a u u n g* von entscheidender Bedeutung. Der Gegenstand muss durch möglichst alle Sinne erfahren werden. Wir versuchen damit, die Kontinuität der Aufmerksamkeit zu erhalten und gleichzeitig am konkreten Sachverhalt die Denkergebnisse auf ihre Richtigkeit zu prüfen und durch Vertiefung endlich vorzustossen zum Wesen des Dinges, wie schon Comenius, Pestalozzi und Rousseau Anschauung verstanden wissen wollten. Beim schwererziehbaren Schüler ist es notwendig, dass wir ihm die Anschauung als sinnliche Gegebenheit länger belassen als dem nicht schwererziehbaren Kameraden.

Die *A r b e i t s s c h u l e* beansprucht nicht nur die intellektuellen Funktionen sondern auch physische, willentliche und gemüthafte. In dieser ganzheitlichen Beanspruchung leistet sie dem nervös-störbaren Schüler wertvolle Hilfe. Den Schüler mit psychopathischen Zügen zwingt sie mehr noch als die Anschauung zur Sachlichkeit und Selbstkontrolle, da sich jede Unsachlichkeit durch Fehlergebnisse rächt. Dasselbe gilt für den verwahrlosten Schüler, der die Konsequenzen aus jeder unsorgfältigen Arbeit eindrucklich erleben muss und zu tragen hat.

Die Methode der *M e h r d a r b e i t u n g* vermittelt Gehalte übergreifender Art. Wir werden mit den schwererziehbaren Schülern Musik hören, Bilder betrachten, auch reale Sachverhalte aus Natur und Technik besprechen, von denen keine unterrichtliche Rechenschaft verlangt wird. Ahnungsweise bleiben Gehalte haften und werden zu Gegenständen des Denkens und Empfindens.

c) Die Frage nach Sinn und Bedeutsamkeit des Gegenstandes und des unterrichtlichen Gegenstandes

Die Differenzierungen in der Auswahl des Gegenstandes und in der Art der Vermittlung sind Hilfsmittel für die Erziehung zum Unterricht, das heisst Hilfsmittel für das Verständnis des Gegenstandes und Entwicklung der dazu notwendigen Kräfte. Wir fragen uns nun nach der Erziehung durch Unterricht und stossen damit auf die Frage nach Sinn und Bedeutsamkeit des Gegenstandes und des unterrichtlichen Tuns. Wir glauben in dieser Frage drei grundsätzliche Ausrichtungen zu erkennen, die zwar in dynamischer Wechselwirkung stehen, in unserer theoretischen Sicht aber getrennt betrachtet werden müssen.

Die Ausrichtung auf einen Zweck: Brauchbarkeit

Der Gegenstand des Unterrichts und die ausgebildeten Fähigkeiten dienen mir zu bestimmten Zwecken, mit ihrer Hilfe mache ich mir die Welt verfügbar. Ich «habe» den Gegenstand, das heisst einerseits, ich besitze eine rationale Einsicht in seine Sachzusammenhänge und andererseits die Voraussicht (Phantasie), wie ich mir den Gegenstand dienstbar machen, ihn verwenden, gebrauchen kann. Ebenso setze ich meine erworbenen Fähigkeiten zweckhaft dort ein, wo ich es für notwendig und wichtig erachte. Sowohl der Gegenstand als auch die an ihm entfalteten Fähigkeiten (Rechnen, Lesen usw.) haben instrumentalen, utilitaristischen Charakter.

Worin besteht nun dieser Zweck¹⁹⁰⁾?

Wir leben in einer Gesellschaft, die von einer Kultur getragen und von zivilisatorisch-organisierten Strukturen durchwirkt ist. Um in diesem Beziehungsgefüge von Normen, Strukturen und Einrichtungen zu leben, sich zurecht zu finden und zu behaupten, sind ausgebildete Fähigkeiten und ein Minimalbestand von verfügbarem Wissen notwendig. Der Unterricht vermittelt dasjenige Wissen um Kulturgüter und gültige Einrichtungen, das die Familie nicht mehr planmässig und in den notwendigen Zusammenhängen lehren kann. Ebenso entfaltet er in der Auseinandersetzung und im Akt des Verständnisses jene Fähigkeiten, die den Schüler jetzt und später befähigen, das für ihn und für die jeweilige Gemeinschaft Notwendige zu tun, mit andern Worten, in der

¹⁹⁰⁾ Wir verstehen Zweck nicht im philosophisch-naturwissenschaftlichen Sinn als teleologisches Prinzip, auch nicht im anthropologischen Sinn, wonach der Mensch durch Erinnerung (Vergangenheit) und Erwartung (Zukunft) gesetzte Ziele zum Ausgangspunkt allen Handelns (Gegenwart) macht. Wir verstehen hier unter Zweck, was in pragmatischer Hinsicht zum Nutzen gereicht. Damit grenzen wir auch gegen Häberlin ab, für den auch das moralische Leben zwecksetzendes Leben im Sinne eines vorausgenommenen, moralisch gesetzten Zieles ist. Häberlin in: Das Gute, Kober, Basel, 1926 und Allgemeine Aesthetik, Kober, Basel, 1929.

Gemeinschaft brauchbar zu sein. Um nur paradigmatisch anzuführen, was darunter zu verstehen ist: Der Schüler muss seine sprachlichen Fähigkeiten bis zur mündlichen und schriftlichen Verständigung ausbilden, er muss die Rechenoperationen beherrschen, um konkrete rechnerische Probleme zu lösen, er muss über die Organisation und Verwaltung unsres Staatswesens in den wesentlichen Strukturen Bescheid wissen usw.

Dieses zweckbedingte Wissen und Können zu vermitteln ist im Unterricht bei schwererziehbaren Schülern notwendig. Der schwererziehbare Schüler ist in moralischen und meist auch in sozialen Belangen der Aussenstehende. Die Schule muss darauf bedacht sein, dass sie ihm das zur Selbstbehauptung in der Gemeinschaft notwendige Wissen und Können beibringt. Es darf nicht sein, dass der Schüler, wenn seine Schwererziehbarkeit abgebaut ist und er beispielsweise aus einem Heim zurückkehrt, nun wiederum der Aussenstehende ist, weil ihm die zweckhaft bedingten Voraussetzungen für das Leben in der Gemeinschaft fehlen. Vor allem sehen wir eine wichtige Aufgabe darin, den Schwererziehbaren so vorzubereiten, dass er eine Berufslehre absolvieren kann. Nicht dass ein Beruf vor Fehlritten bewahrt, ein Beruf aber gewährleistet eher ökonomische Sicherheit und Selbstvertrauen, bedeutet doch Beruf soviel wie Fachmann auf einem Gegenstandsgebiet sein.

Die Zweckausrichtung darf uns aber nicht dazu führen, — wie wir schon im Abschnitt über den Lehrplan antönten — den Schüler nur noch als zukünftigen Staatsbürger oder Berufsmann zu sehen. Wir müssen die jeweilige Entwicklungsstufe berücksichtigen und sich auswirken lassen. Dazu helfen uns wieder die didaktischen Hilfsmittel des erlebnisbetonten Unterrichts, das Erlebnis des eigenen Könnens durch die Selbsttätigkeit in der Arbeitsschule und der Einbezug der persönlichen, gegenständlichen und funktionalen Interessen.

Der Zweckausrichtung dienen alle Tätigkeits- und Gegenstandsbereiche des Unterrichts. Nicht selten wird nur diese Ausrichtung in der Wozu-Frage erkannt. Wir müssen aber besonders in Hinsicht auf den schwererziehbaren Schüler noch weitere Ausrichtungen beachten.

Die Ausrichtung auf ein Ideal: Wahrheit

Der Gegenstand ist immer Bestimmtheit, das heisst, er genügt einem System von Bedingungen, die Gültigkeit haben, ob ich sie anerkenne oder nicht. Die objektive Gültigkeit gibt dem Gegenstand seinen Wahrheitswert. Die Wahrheit des Gegenstandes muss anerkannt werden. In

dieser Fragestellung dient der Gegenstand nicht mehr meinen Zwecken, ich frage nicht mehr, was nützt er mir sondern: was ist er? warum ist er so? Damit distanziere ich mich selber von meinem Begehren, von meinen zweckhaften Wünschen an den Gegenstand.

Es sind besonders die Schüler mit psychopathischen Zügen und jene mit Verwahrlosungserscheinungen, die von sich aus nicht zur Frage der Wahrheit vorstossen. Für Emil ist wahr, was seinem fanatischen Rechtsgefühl entspricht, für Hermann, was seine negativistische Haltung bestätigt, für Willi, was seinen Wünschen zusagt und für Louis, was sich in seinem eingengten Gesichtskreis bereits vorfindet. Darum ist die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit so bedeutsam. Sie muss zu einer habituellen Haltung, zu einer Gesinnung der Wahrhaftigkeit werden, weil sie Abstandnehmen von mir selber und damit Selbsterkenntnis und Beginn der Selbsterziehung ist.

Methodisch haben wir die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit als «Haltung der Sachlichkeit» bezeichnet. Wir sehen, dass die Tendenz auf Wahrheit zuerst an realen Gegenständen, an den eigenen sichtbaren und vergleichbaren Leistungen möglich wird. Hernach leiten wir die Ausrichtung auf Wahrheit auf die Einstellung des Schülers zur Gemeinschaft, zu sich selber, zur Religion usw. über. Diese Ueberleitung aber vollziehen wir nicht mehr im Klassenverband sondern im Einzelgespräch. — Die Ausrichtung auf Wahrheit klingt überall dort auch an, wo wir von Gesinnungsunterricht sprechen: in Lebenskunde und in moralistisch ausgerichtetem Religionsunterricht. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass klassenhaft und stundenplanmässig erteilter Gesinnungsunterricht bei schwererziehbaren Schülern wenig wirksam ist, ausser in der Form eines gelegentlichen Hinweises oder als Besprechung im Anschluss an eine konkrete Begebenheit. Wir kommen bei der Erörterung der didaktischen Bewegungen noch kurz darauf zu sprechen.

Die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit darf nicht zu einem sturen Prinzip gemacht werden. Sie muss eine Haltung sein, die zwar immer da ist, aber nicht jederzeit besonders hervorgekehrt wird oder wörtlichen Ausdruck findet.

Die Ausrichtung auf einen Lebens-Inhalt: Liebende Teilhabe

Die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit allein als einem Distanznehmen von sich selber, als einem Anerkennen des Gegenstandes in seinem Sosein ohne Rücksicht auf Nutzen und Zweck, genügt im Unterricht bei schwererziehbaren Schülern nicht. Der Schüler muss zum

Gegenstand in eine wirhafte Beziehung gelangen, er muss ihm Bereicherung und Freude bedeuten. In der Ausrichtung auf Wahrheit bleibt mir der Gegenstand immer noch fremde Wirklichkeit, jetzt muss er Teil meines Selbst werden, er bedeutet mir etwas, ich möchte ihn nicht mehr missen. Das Erkennen ist jetzt nicht mehr nur diskursiv als ein Erkennen von etwas als etwas, es ist jetzt liebendes Erkennen als Einvernehmen mit dem Gegenstand, als Teilhabe am Gegenstand. — Die Ausrichtung auf liebende Teilhabe kann nicht erzwungen und nicht methodisch erarbeitet werden, man kann sich nur offen halten dafür, um ein reiches und gehaltvolles Leben zu führen. — Die schwererziehbaren Schüler sind meistens verschlossen, ja, darin liegt die wesentliche Erschwerung des Unterrichts, dass ihnen der Weg zu liebender Teilhabe am Gegenstand oft versperrt ist, dass ihnen der Gegenstand nichts bedeutet. Umso wichtiger ist es, dass wir versuchen, wenigstens einzelne Gegenstände so erleben zu lassen, dass sie Teil des Lebensgehaltes werden. Bei Hermann, Willi und Louis, die in ihrer Einsamkeit, Negativität und Distanziertheit keine oder nur egozentrische Beziehungen zum Gegenstand haben, ist es notwendig, den Gegenstand ihnen nahe zu bringen, nicht nur in Lebensnähe im didaktischen Sinne, sondern in gemüthafte Erlebnissnähe.

Wenn liebende Teilhabe nicht erlernt werden kann, so können doch Möglichkeiten dafür bereit gestellt werden. Wir nannten in diesem Sinne die Ausrichtung auf liebende Teilhabe Hinlenkung zur «Gesinnung der Ehrfurcht», weil im Begriff der Ehrfurcht die Gegenständlichkeit gewahrt ist — Ehrfurcht vor etwas — und damit den Bedingungen des Unterrichts genüge getan ist, und darum, weil Ehrfurcht jene Anerkennung des Gegenstandes bedeutet, in der ich ins Staunen gerate, und die mich innerlich reich macht. In diesem Einvernehmen behält der Gegenstand seine wahre Gestalt, darum «schwärme» ich nicht von ihm, und er verschleiert sich auch nicht in mystisch-mythische Ferne.

Für den Lehrer kommt es in der Ausrichtung auf liebende Teilhabe darauf an, dass er selber offen und bereit bleibt für den Reichtum des Gegenständlichen und dass er gelegentlich seine eigene Wertoffenheit in echtem Ausdruck kund tut. Er muss auch den Gegenstand so zu vermitteln verstehen, dass beim Schüler selber durch eigene Einsicht Ehrfurcht vor dem Gegenstand wachsen kann¹⁹¹).

¹⁹¹⁾ Auch in mehreren Anstaltsromanen ist es trotz der andauernden Leistungsforderungen jedesmal ein Lehrer, der das Vertrauen der Zöglinge besitzt, nicht nur deshalb, weil er sie versteht, sondern gerade darum auch, weil er den Unterricht so zu gestalten weiss, dass die Gegenstände den Zöglingen zum Gehalt, zum innern Reichtum werden. Die gemeinsamen Erlebnisse im Sinne der liebenden Erkenntnis bringen Lehrer und Schüler einander näher. So in: «Johannes» von Jakob Schaffner: «Zelle 7 wieder frei» von Jenő Marton, auch in der kleinen provokativen Schrift «Jugend am Abgrund» von H. Sutter

Wir sagten, dass die Frage nach Sinn und Bedeutsamkeit des Gegenstandes und des unterrichtlichen Tuns beim schwererziehbaren Schüler darum wichtig sei, weil sich in der Begegnung mit dem Gegenstand spezifisch erzieherische Möglichkeiten öffnen. Wir fassen sie kurz zusammen. In der Ausrichtung auf zweckhafte Brauchbarkeit erhält der Schüler jenes Wissen und Können, das ihn in der Gemeinschaft zu bestehen befähigt. Die Erarbeitung dieses Wissens und Könnens verlangt willentliche Leistung, Anstrengung und Ueberwindung. In der Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit anerkennt der Schüler das Ausser-ihm-stehende in seiner Gültigkeit und Unabhängigkeit von ihm, er distanziert sich damit von seinem Begehren und in der Ueberleitung auf die eigenen Probleme beginnt Selbsterkenntnis und Selbsterziehung. In der Ausrichtung auf liebende Teilhabe wird der Gegenstand dem Schüler zum Lebensinhalt und damit zu einem positiven Gegenpol zu seinen disharmonischen und egoistischen Tendenzen.

Wir wollen die drei Ausrichtungen noch anhand von zwei Beispielen illustrieren; anhand des Anschauungsprinzips und der Arbeitsschule, dann anhand zweier Tätigkeitsbereiche aus dem Unterricht:

Wir anerkannten an unseren Beispielen, dass *A n s c h a u u n g* und *A r b e i t s s c h u l e* nicht immer dieselbe Aufgabe zu erfüllen haben. Anschauung hilft uns beim nervös-störbaren Schüler, die Determination der Gedanken zu ermöglichen, mit einem «Minimum an Kraftverbrauch» eine «maximale Hinwendung zum Gegenstand» zu erreichen (Stern). Die Arbeitsschule aktiviert mehrere im blossen Wortunterricht brachliegende Dispositionen, sie fordert Planung der Mittel und Wege, Ausführung und Gestaltung. Beide methodischen Hilfsmittel helfen mit zur adaequaten Erfassung des Gegenstandes. Der Gegenstand steht mir jetzt rasch und sicher zur Verfügung, ich beherrsche ihn. Das ist die Aufgabe der Anschauung und der Arbeitsschule in der zweckhaften Ausrichtung auf Brauchbarkeit. — In der Ausrichtung auf Wahrheit hilft die Anschauung zur Erkenntnis der objektiven Gültigkeit, zur Widerlegung der Unsachlichkeit. Die Arbeitsschule schafft die Gültigkeit des Gegenstandes selber und lässt dadurch die Problematik der realen gegenständlichen Bezüge eindrucklich erleben, sie zwingt zu sachlichen Lösungen. — Auch in der Ausrichtung auf liebende Teilhabe am Gegenstand dürfen wir noch von Anschauung sprechen. Aber hier ist Anschauung nicht mehr Hilfe zur Determination und nicht mehr Ermöglichung der objektiven Haltung, hier ist sie ein Bemerken des Gegenstandes, ein Einvernehmen mit ihm, ein beglückendes Erleben, das schon im Moment der ersten Begegnung aufleuchten kann oder erst nach erfolgtem Verständnis.

An jedem Gegenstand und an jeder Betätigung können sich die drei Ausrichtungen auswirken. Nur stichworthaft sei dies an zwei Tätigkeitsbereichen des Unterrichts an **R e c h n e n** und **G e s c h i c h t e** ange-
tönt.

Ausrichtung auf einen Zweck: Brauchbarkeit.

Rechnen: Beherrschung der rechnerischen Operationen. Lösung von rechnerisch-geometrischen Problemen im Alltag.

Vorbereitung auf einen Beruf.

Geschichte: Kenntnis der wichtigsten Ereignisse der engeren Heimat. Wissen um die Struktur und Organisation unseres Staates. Pflichten und Rechte des Bürgers.

Ausrichtung auf ein Ideal: Wahrheit.

Rechnen: Erkennen der objektiven Gültigkeit von Zahl, Mass und Figur. — Jede Unachtsamkeit bringt Fehlergebnisse.

Geschichte: Erlebnis der Geschichte als Prozess, nicht als blindes, von irgendwelcher absoluten Macht unabänderlich gesteuertes Schicksal. Entscheidung und Verantwortung im geschichtlichen Geschehen. — Entmythoisierter Geschichtsunterricht!

Ausrichtung auf einen Lebensinhalt: Liebende Teilhabe.

Rechnen: Erlebnis des Menschseins in der Rationalität als Gegensatz zum Tier, das kein Zahlensystem kennt. Erlebnis von Berechnung und Ausführung an konkreten Problemen. — Wunderwerke der Technik.

Geschichte: Teilnahme an geschichte-schaffenden und geschichte-erleidenden Individuen, Gruppen und Völkern. Achtung vor den demokratischen Institutionen unseres Staatswesens.

Die drei Ausrichtungen sind nicht von einander trennbar. Es handelt sich vielmehr um ein dynamisches Wechselspiel. Aus der Erkenntnis der objektiven Gültigkeit, also aus der Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit kann beispielsweise liebende Teilhabe erwachsen, es kann aber auch eine intensive Nutzbarmachung des Gegenstandes daraus erfolgen. Aus der Zweckhaltung erwächst nicht selten direkt vertiefte Ehrfurcht (Vertieftes Kunsterlebnis durch Kenntnis und Beherrschung technischer Voraussetzungen).

Für den Unterricht bei Schwererziehbaren ist wesentlich, dass nicht nur die Ausrichtung auf Brauchbarkeit im Zentrum steht, es muss die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit und die Ausrichtung auf liebende Teilhabe mitbeachtet werden. Was Pestalozzi von jenen Metho-

den hält, die ohne Anschauung arbeiten, gilt sinngemäss für jene Unterrichtsgestaltung, die nur die Brauchbarkeit im Auge hat: «Ich bin es zwar nicht in Abrede, dass auch eine solche Methode gute Schneider, Schuhmacher, Kaufleute und Soldaten hervorbringen könne, aber das bin ich in Abrede, dass sie einen Schneider oder Kaufmann hervorbringen könne, der in hohem Sinne des Wortes ein Mensch ist¹⁹²⁾.»

3. DIE DIDAKTISCHEN STRÖMUNGEN DER GEGENWART UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN UNTERRICHT BEI SCHWERERZIEHBAREN SCHÜLERN

Die beste Lehrform wäre jene, die mit den einfachsten Mitteln rasch und sicher zum Ziele führt. Wir haben aber gesehen, dass bei den schwererziehbaren Schülern nicht ein Ziel vorliegt, sondern mehrere und differenzierte. Es kann darum eine einzige Lehrform nicht genügen. Wir werden daher in den verschiedenen didaktischen Bewegungen, die sich uns als mögliche Hilfe anbieten, zu bestimmen versuchen, welche der Unterrichtsstrukturen sie besonders betreffen und wie weit sie uns im Unterricht bei schwererziehbaren Schülern dienlich sein können.

Wir stellen einige methodische Bewegungen kurz dar, die heute diskutiert und angewendet werden¹⁹³⁾. Leider können wir aus Raumangel nicht näher auf ihre geistesgeschichtlichen und anthropologischen Grundlagen eingehen.

Die Lernschule und die Didaktik der Herbart-Zillerschen Richtung

Unter Lernschule versteht man jene Lehrform, in der der Lehrer den Gegenstand darstellt und der Schüler ihn nur rezeptiv, aufnehmend erfährt. Die übliche Lehrform ist die der sokratischen Methode, das heisst: Wechselspiel von Frage und Antwort. Die Ausprägung der Lernschule durch Herbart hat das ganze 19. Jahrhundert beeinflusst und wirkt heute noch deutlich nach. Die Gegenstandswahl wird bestimmt von einer philosophisch festgelegten Kulturordnung, in die der Schüler hineinwachsen, die er in seinen Gedankenkreis aufnehmen muss. Die Wie-Frage wird bestimmt durch die Vorstellungspsychologie. Daraus

¹⁹²⁾ Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Rotapfel, Zürich, Bd. VI, S. 323.

¹⁹³⁾ Unter Didaktik wird heute mehrheitlich die «wissenschaftliche Lehre vom gesamten Unterricht verstanden. (Schwerdt Th.: Kritische Didaktik, Seite 32, Schöningh, Paderborn, 1929, 7. Auflage.) Der Begriff Methode sollte streng genommen nur für die Darbietungsformen, also für die Art der Vermittlung verwendet werden. Es wird jedoch der Ausdruck Methode auch verwendet, wenn nicht nur die Darbietung sondern auch die Wahl des Gegenstandes mitbestimmt wird: Methode des Gesamtunterrichts beispielsweise. Wir werden den Ausdruck Methode gelegentlich auch in diesem erweiterten Sinne verstehen als didaktische Bewegung, die die gesamte Unterrichtsgestaltung oder einen wesentlichen Teil darin betrifft.

resultiert der didaktische Weg, in dem über Wahrnehmung und Vorstellung in streng vorgeschriebenem Stufengang (Analyse — Synthese — Assoziation — System — Methode, oder nach Rein: Vorbereitung — Darbietung — Vergleichung — Zusammenfassung — Anwendung) die Kulturgegenstände vermittelt werden. Wohl ist eine Bildungseinheit zum Ziel gesetzt, sie zersplittert jedoch unter der Elementarisierung, der der ganze Unterricht durch Verfälschung des Bildungsgutes und durch stundenplanmäßige Darbietung verfällt. Ziller versucht dem Unterricht ein ethisches Gepräge zu geben, indem alle Gegenstände moralisiert werden sollen: Moralisierende Auswertung der Lektüre, der Natur usw. Willmann vereinfacht die Formalstufen in Darstellen — Erklären — Befestigen und erweitert das didaktische System, in dem er das Moment der Gemeinschaft betont und einbezieht¹⁹⁴).

Die Lernschule umfasst die Frage nach dem Gegenstand und nach der Darbietung. In beiden Fragen aber sind ihre Anweisungen zu schematisch und gebunden an eine überlieferte Kulturauffassung. Sie berücksichtigt die Individuallage des schwererziehbaren Schülers zu wenig. Besonders in der Wegfrage wird der Schüler zu einseitig, vorwiegend nur intellektualistisch beansprucht.

Dennoch wird ihre Lehrform auch im Unterricht gelegentlich angewendet, dann, wenn eine autoritative Führung — die Lernschule ist eine autoritative Unterrichtsgestaltung — über momentane charakterliche Schwierigkeiten hinweghelfen muss, um ein Minimum an Leistung zu ermöglichen; dann auch, wenn eine Klasse auf freierere Unterrichtsformen allgemein oder nur in bestimmten Stunden ungünstig reagiert¹⁹⁵).

Um die Jahrhundertwende traten mannigfache Schulreformen der Lernschule entgegen. Vorbereitet durch die Romantik und angeregt durch Schopenhauer, Nietzsche und Wundt wurde die Vernunft auf ihren instrumentalischen Charakter zurückgewiesen, die rational-idealistische Philosophie wich der Lebensphilosophie (Nietzsche, Dilthey), und die Assoziationspsychologie wurde durch die Verstehens- und Strukturpsychologie ersetzt (Dilthey, Krüger). Im Anschluss an diesen Wechsel

¹⁹⁴) Literatur:

Herbart: Allgemeine Pädagogik, Reklam, Leipzig.

Umriss pädagogischer Vorlesungen, Reklam, Leipzig.

Rein W.: Pädagogik in systematischer Darstellung, Beyer, Langensalza, 1912, 3 Bände,

Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Vieweg, Braunschweig, 1908.

Schwerdt, Kritische Didaktik, Schöningh, Paderborn, 1948.

¹⁹⁵) In Heimen für schwererziehbare Schüler ist der Unterricht nach jedem besonderen Ereignis, nach einem Fest, auch immer am Montagmorgen besonders erschwert. Für den Unterricht muss jedesmal gleichsam eine Neuanpassung geleistet werden. Solchen Anpassungsschwierigkeiten kann durch die zeitweise Einsetzung der Lernschul-Methode begegnet werden.

erstanden viele neue Methoden¹⁹⁶⁾, die alle die Spontaneität und Aktivität (Aktivitätspädagogik) des Schülers ins Zentrum setzten. Mehrere dieser Bewegungen stehen heute noch im Mittelpunkt der Diskussion:

Das Bewegungsprinzip ¹⁹⁷⁾

Es wurde eingeführt durch Erika Bebie-Wintsch. Bewegung soll Grundsatz des Unterrichts sein. «Von der ungeheuren Bedeutung der Bewegung für Sein und Entwicklung des Menschen gibt man sich gemeinhin zu wenig Rechenschaft, insbesondere im Alltag des Schulunterrichts¹⁹⁸⁾.» Behinderung der Bewegung führt zu Depressionen, auch wird das Gemüt durch einseitige Dauerbeanspruchung negativ beeinflusst. Bewegung im Unterricht bedeutet somit Lösung, Entspannung. Sie wird aber auch als didaktisches Hilfsmittel im Unterricht zur Bildung von Begriffen, vor allem in Rechnen und Geometrie (Raum — Bewegung) verwertet.

Das Bewegungsprinzip fragt nicht nach dem Gegenstand, es ist eine ausgesprochen methodische Bestrebung, die sich nur nach dem Wie des Unterrichtes richtet. Es handelt sich dabei um eine «vertiefte Anschauung», wenn man so sagen darf, in der durch Koordinierung der Bewegung mit dem Denken die kinaesthetischen und taktilen Empfindungen miteingesezt werden.

Unsere Erfahrungen bestätigen denn auch, dass das Bewegungsprinzip beim nervös-störbaren Schüler wertvolle Hilfe leistet, da bei ihm die formale Bildung wesentlich gestört ist. Auch für die gehemmten Schüler, Louis und Hermann, bringen Uebungen mit dem Bewegungsprinzip Entspannung und Lockerung.

Die Arbeitsschule

Die methodische Bewegung der Arbeitsschule hat einen doppelten Aspekt, einen didaktischen und einen sozialpädagogischen. Sie versucht, den Gegenstand nicht nur auf dem Weg über die optische oder akustische Anschauung zu vermitteln, sondern manuelle, willentliche, gemüthalte Dispositionen zu aktivieren, indem sie den Gegenstand nicht nur vorstellt, sondern ihn selber schafft. Selbsttätigkeit und Spontaneität sollen geweckt werden. — Die selbständige Arbeit aber erfordert häu-

¹⁹⁶⁾ Rinderknecht zählt die neuen Bestrebungen unter dem Titel: «Das didaktische Chaos» auf: «Arbeitsschule, Bewegungsprinzip, Gesamtunterricht, Montessorie-Schule, Daltonplan, Winnetkaplan, Jenaplan, Tatschule, Lebensschule, Produktionsschule, Methoden Decroly und die Reformbestrebungen des Jean-Jacques-Rousseau-Instituts in Gené». Diese Methoden haben sich in ihren Ursprungsländern erhalten mit Ausnahme der Reformbestrebungen in Deutschland und der Montessori-Schulen, die weniger in Italien als viel mehr in den Niederlanden, in England und Amerika Ausbreitung fanden.

Rinderknecht: Schule im Alltag, Zwingli-Verlag, Zürich, 1939, Seite 66.

¹⁹⁷⁾ Bebie-Wintsch E.: Die Bewegung als Unterrichtshilfe in Rechnen und Geometrie. Rotapfel-Verlag, Zürich.
Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung. Heilpädagogisches Seminar, Zürich, 1933.

¹⁹⁸⁾ Bebie-Wintsch E.: Die Bewegung als Unterrichtshilfe. Seite 4.

fig Arbeitsteilung. Jeder Schüler leistet nun jenen Beitrag an die Arbeit, der ihm gemäss seinen Fähigkeiten und Neigungen angepasst ist. Durch die Arbeitsteilung wird die Schule zur Gemeinschaftsschule. — Heute verstehen wir unter Arbeitsschule jene Methoden, in deren Mittelpunkt das Prinzip der Selbsttätigkeit steht, wobei an realen Gegenständen, z. B. am Schulgarten, praktische und geistige Arbeit geleistet wird, in gemeinsamen Lösungsversuchen bestimmte Arbeitstechniken angelernt und auf neuen Gebieten wieder angewandt werden.

Die theorethische Begründung der gegenwärtigen Bestrebungen der Arbeitsschule fundiert weitgehend auf John Dewey¹⁹⁹). An ihm sind viele Ausprägungen der Arbeitsschule orientiert, wobei das Hauptgewicht bald auf die manuelle Arbeit, bald auf die Selbsttätigkeit oder auf das Gemeinschaftsprinzip verlegt wird:

Maria-Montessori-Schulen: Anhand von vielen Beschäftigungsmöglichkeiten soll der Schüler selbständig und sachgebunden arbeiten, er soll sich selber korrigieren können, und er soll aus eigenem Antrieb arbeiten. Er lebt zusammen mit Gleichaltrigen und ist mitverantwortlich für die Gemeinschaft, für Wohnraum und Arbeitsgegenstände, die alle in Grösse und Form dem Kind angepasst sind.

Der Daltonplan von Helen Parkhurst: Ihr Hauptanliegen ist «die Umgestaltung der Schularbeit zur Arbeit in freier Selbstentscheidung in bezug auf Einteilung und Verwendung der Zeit²⁰⁰)». — Der Schüler wählt die Arbeiten selber und löst die Aufgaben anhand von Leitkarten, die ihm in grossen Zügen den Weg weisen und Literatur angeben. In Wochenberichten nur gibt er Rechenschaft über das Geleistete und über die Vorarbeiten für die kommende Woche. Der persönliche Kontakt mit dem Lehrer ist kaum nötig.

Der Winnetkaplan: Er lehnt sich in der einzelnen Arbeitsgestaltung an den Daltonplan an, stellt aber die Gemeinschafts- und Gruppenarbeit neben die Einzelarbeit und legt damit auf die Gemeinschaftserziehung grösseres Gewicht als Helen Parkhurst.

¹⁹⁹) Ansätze zur Arbeitsschule finden wir schon seit der Renaissance in der Pädagogik. Dort hatte sich ein Wandel in der Wertschätzung der Arbeit vollzogen, Arbeit war nicht mehr nur einseitig intellektuelle oder verschmähte, manuelle Betätigung wie früher; sie wurde jetzt zum notwendigen und ganzheitlichen Wesensteil des menschlichen Daseins. — Didaktisch bedeutsam aber wurde der Gedanke der Arbeitsschule erst bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Die manuelle Arbeit in der Schule sollte einerseits Ausgleich zur einseitigen geistigen Betätigung sein, andererseits sollte der Schüler in der Schule eine handwerkliche Arbeit als Broterwerb erlernen. Wir erinnern an die Webschule in Lienhard und Gertrud, 3. Teil.

Die intellektualistischen Strömungen des 19. Jahrhunderts haben zusammen mit der Assoziations- und Vorstellungspsychologie die Arbeitsschule für lange Zeit ausgeschaltet. Erst die Aktivitätspädagogik griff sie wieder auf. Auf deutschem Sprachgebiet sind es vor allem Kerschensteiner (auch von Dewey beeinflusst) und Gaudig, die die Arbeitsschule zu geschlossenen, didaktischen Theorien formten. Kerschensteiner verlegte den Schwerpunkt auf die manuelle Arbeit, die aber geistig durchwirkt werden muss. Gaudig bezeichnet jede geistige Selbsttätigkeit in der Schule mit dem Begriff Arbeitsschule.

²⁰⁰) Zit. bei Rinderknecht: a. a. O., Seite 89.

Literatur:

Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule, Grundlagen der Schulorganisation.

Karstädt: Methodische Strömungen der Gegenwart, Beltz, Langensalza, 1926.

Schwerdt: Kritische Didaktik, Ferd. Schöningh, Paderborn, 1950, 7. Auflage.

Die Bedeutung der Arbeitsschule bei den verschiedenen Formenkreisen der Schwererziehbarkeit haben wir bereits hervorgehoben. Neben den didaktischen Vorteilen und der Gemeinschaftsausrichtung bietet die Arbeitsschule in ihrer Sachgebundenheit wertvolle Hilfe in der Erziehung zur Haltung der Sachlichkeit.

Die Durchführung der Arbeitsschule erfährt bei schwererziehbaren Schülern aber mannigfache Erschwerungen. Für die nervös-störbaren Schüler wird oft das erste Erlebnis der Unlösbarkeit eines Problems Anlass zu Angst und Erregung. Die gehemmten Schüler, Louis, Hermann und Othmar werden auch vom Problem «bedrängt» und können vor allem in der Arbeitsgemeinschaft nicht frei mitarbeiten. Es gilt darum die einzelnen Schritte langsamer zu vollziehen und wenn nötig diesen Schülern Teilaufgaben abzunehmen²⁰¹⁾.

Der Gesamtunterricht

Schon in der Lernschule wurde gelegentlich versucht, die Vielheit der Fächer durch den Gedanken der Konzentration zu einer Einheit zu ordnen. Berthold Otto hat einige Stunden der Woche einem Gesamtunterrichtsthema gewidmet. Als Form des gesamten Unterrichts haben die Leipziger Reformbewegungen den Gesamtunterricht zuerst eingeführt²⁰²⁾.

Im Gesamtunterricht werden «alle Lern- und Übungsgebiete (die Gesamtzahl der Fächer) für eine bestimmte Zeit auf ein bestimmtes Thema ausgerichtet. Statt zersplittert und zusammenhanglos erteilt, werden die einzelnen Fächer im Sinne der Konzentration unter einen Leitgedanken gestellt²⁰³⁾». Der konkret gegebene Erlebniskreis des Schülers stellt die Gegenstände des Gesamtunterrichts, die ihrerseits unter ein ganzheitliches Sachgebiet zusammengefasst werden. Solche Gesamtthemata sind beispielsweise: «Am Ententeich», «Beim Gärtner», «Vom Wasser», «Frau Holle», «In der Familie».

Der Gesamtunterricht wird heute auf der Unterstufe der Volksschule häufig angewendet. Im Jenaplan hat Petersen den Gesamtunterricht auch auf die Oberstufe ausgedehnt. Das Wesentliche aber liegt ihm an der Pflege der Gemeinschaft, was durch Gruppenunterricht, Schulfestchen, Wochenabschluss usw. geschieht. Auch der von Dewey beeinflusste Projekt-Plan (Projekt = Arbeitseinheit) überträgt den Ge-

²⁰¹⁾ Man ist heute nicht mehr so optimistisch, wie es noch Düring war, der bei der Besprechung der Arbeitsschule schreibt: «Wenn die Reformgedanken Kerschensteiners durchdringen und die Arbeitsschule Allgemeingut geworden ist, wird eine starke Quelle der Hysterie und Neurasthenie verstopft sein».

²⁰²⁾ Düring E.: Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik, Seite 263, Rotapfel, Zürich, 1925. Der Gesamtunterricht geht mit dem von Raatte in «Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage» geforderten Heimatunterricht für Geistesschwache einig. In der ältern Literatur wird der Gesamtunterricht auch mit Umgebungsunterricht bezeichnet.

Karstädt: a. a. O., Seite 30.

²⁰³⁾ Dudli K.: Der Gesamtunterricht auf der Unterstufe, Fehr'sche Buchhandlung, St. Gallen, 1947, Seite 6, Themata, Seite 29 ff.

samtunterricht auf die Oberstufe. Gegenstände dieses Gesamtunterrichtes sind beispielsweise die Aufzucht von Sonnenblumen, der Bau eines Pfahlbauerdorf-Modells, die Herausgabe einer Schülerzeitung²⁰⁴⁾.

Der Gesamtunterricht stellt die Gegenstandsfrage ins Zentrum. Er eignet sich für die Unterstufe besser als für die Oberstufe, weil die Eigengesetzlichkeit eines Gegenstandes oder eines Faches immer grössere Relevanz vor dem Erlebnis bekommt, je älter der Schüler wird. Notwendig ist eine Verbindung des Gesamtunterrichts mit den Forderungen der Arbeitsschule, denn es ist nicht selbstverständlich, dass die örtliche und funktionale Sacheinheit — am Ententeich beispielsweise — wirklich für den Schüler eine Erlebniseinheit darstellt.

Die schwererziehbaren Schüler werden vom Gesamtthema bald gesättigt, sie langweilen sich. Gesamtunterrichtsthemata müssen konzentriert durchgeführt werden²⁰⁵⁾. Wir sahen auch, dass die Leistungsfähigkeit stark durch die gegenständlichen Interessen der Schüler bedingt ist. Daher eignet sich der Gesamtunterricht, bei dem über Wochen hinaus der gleiche Gegenstandskomplex im Zentrum steht, weniger gut.

Der Blockunterricht

Von St. Gallen aus hat sich eine didaktische Bewegung ausgebreitet, die in einer Synthese verschiedene moderne Strömungen zu vereinigen sucht und eine praktische Schulreform für die Abschlusstufe der Volksschule anstrebt, für jene Schüler der 7. und 8. Klasse also, die keine Realschule besuchen können, und die entwicklungsmässig doch dem Lernbetrieb der untern Stufen entwachsen sind. (Ähnliche Bestrebungen sind auch in andern Kantonen im Gang, z. B. mit dem Werkunterricht in Zürich.)

Stieger, der Begründer dieser Bewegung nennt seinen Unterricht Blockunterricht²⁰⁶⁾ und definiert: «Blockunterricht ist thematischer Unterricht, in welchem alle Fächer eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage (Garten — Küche — Werkstatt) besitzen und dadurch unter sich organisch verbunden sind²⁰⁷⁾.»

Indem die Probleme der praktischen Arbeit dem Garten, der Küche oder der Werkstatt entnommen werden, genügt der Blockunterricht den Bedingungen der Anschauung und der Arbeitsschule. In der Einheit der Erfahrungsgrundlage geht er mit dem Gesamtunterricht einig. Er unter-

²⁰⁴⁾ Lustenberger W.: Gemeinschaftliche geistige Arbeit, Selbstverlag, Luzern.

²⁰⁵⁾ Fragebogen 3 beantwortet die Fragen nach der Methode so: «Kein Gesamtunterricht. Das Gesamtthema verleidet den Schülern. Die Konzentration nimmt eher ab als zu».

²⁰⁶⁾ Der Terminus «Block» wir schon von Petersen verwendet. Er versteht jedoch darunter eine Sachgantheit wie im Gesamtunterricht, die in selbsttätiger Gruppenarbeit unter Führung des Lehrers erarbeitet wird, und die über längere Zeit hinaus, während mindestens sechs Doppelstunden pro Woche, sogenannten «Blockstunden», Hauptgegenstand des Unterrichts ist.

²⁰⁷⁾ Stieger K.: Unterricht auf werktätiger Grundlage, Walter, Olten, Seite 65.

Stieger K. und Weber L.: Zur Theorie und Praxis des Abschlussklassenunterrichts, Heft 1-3, Selbstverlag Rorschach, 1945.

Weber Leo: Zur Reform der Primar-Oberstufe, Schweizerschule, Walter, Olten, 1944.

Roth Hch.: Die ausgebaute Abschluss-Schule, Tschudy, St. Gallen, 1949.

scheidet sich jedoch grundsätzlich von ihm dadurch, dass der Gesamtunterricht sein Thema — «Beim Gärtner» z. B. — nach mehr oder weniger zufälligen, örtlichen, zeitlichen und funktionellen Beziehungen zusammenfasst, während der Blockunterricht eine Vertiefung der im Gesamtthema innewohnenden kausalen Gesetzmäßigkeiten anstrebt, die in immer neuen Sachzusammenhängen aufgesucht und erkannt werden. So führt beispielsweise der Unterricht in streng sachlogischem Aufbau vom Wesen der Verbrennung, dargestellt an der Kerze, zur Atmung bei Mensch, Tier und Pflanze und zur Regelung der Körperwärme. — Die Darbietung des Gegenstandes geschieht nicht in stundenplanmässig erteilten Fächern. Innerhalb eines Leitfaches — Geographie z. B. —, das während eines ganzen halben Tages durchgeführt wird, kommen in abgemessenem Arbeitsrhythmus verschiedene Tätigkeiten zur Uebung wie Rechnen, Schreiben, Gestalten und sprachlicher Ausdruck.

Der Blockunterricht ist ausgerichtet auf die intellektuell weniger leistungsfähigen Schüler. Er versucht, auch ihnen den Eintritt in eine handwerkliche Berufslehre zu ermöglichen, das ist seine soziale Leistung. Er bietet im Unterricht bei schwererziehbaren Schülern wertvolle methodische Hilfe, denn auch sie gehören in der Vielzahl der Fälle zu jenen, die keine Realschule besuchen können. Die methodische Gestaltung mit dem Arbeitsrhythmus bewahrt den nervös-störbaren Schüler vor neuer Erregung. In der Ausrichtung auf die Arbeitsschule können die funktionalen Interessen (Emil für Holzarbeiten) und die gegenständlichen Interessen (Hermanns und Louis Interessen an Garten und Landwirtschaft) eingesetzt und verwertet werden. Der enge Bezug auf die sach-logischen Gesetzmäßigkeiten eines Gegenstandes gibt Gelegenheit zur Ausrichtung auf Wahrheit. —

Wie im Gesamtunterricht dürfen auch hier die Zeiten für einen einzelnen Block nicht zu lange ausgedehnt werden, ebenso führt nicht selten ein zu rascher Arbeitsrhythmus zu Unmut und Ungeduld. Vor allem aber müssen wir bei schwererziehbaren Schülern für die gemüthafte Unterrichtsgestaltung, für die Ausrichtung auf liebende Teilhabe, die im Blockunterricht nicht zur Sprache kommt, viel Spielraum lassen.

Die Ganzheitsmethode ²⁰⁸⁾

Sie betrifft nur die Methode für den Leseunterricht. Im Gegensatz zur Lautiermethode, in der einzelne Buchstaben eingeführt und dann synthetisch zum Wort und Satz zusammen gefügt werden, geht die Ganzheitsmethode von ganzen Wörtern, Wortgruppen oder von ganzen Kurz-

²⁰⁸⁾ Dohrmann P.: Pädagogische Briefe zur Ganzheitsmethode. Hahn'sche Verlagsbuchhandlung, Hannover, 1948.

Dottrens R.: Die Ganzwörtermethode, Lex, der Päd., Franke, Bern, Seite 503 ff.

Kern A.: Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher Schau. Braunschweig, 1952.

Katz R.: Gestaltpsychologie, Schwabe, Basel, 1944.

geschichten aus. Im Laufe des Unterrichts werden von da aus analysierend die einzelnen Buchstaben erkannt. Die Begründung der Ganzheitsmethode beruht darin, dass der einzelne Buchstabe ein abstraktes Zeichen und an sich bedeutungslos sei; Bedeutungsträger hingegen sind ganze Wörter und Wortgruppen. Die Ganzheitspsychologie hat zudem festgestellt, dass die Auffassung des Kindes nicht synthetisch sondern gestalthaft, ganzheitlich geschieht, das heisst, das Kind nimmt nicht Einzelteilchen wahr, die es summiert, sondern «Gestaltqualitäten», die das Ganze schon im ersten Moment der Wahrnehmung als Ganzes erkennen lassen. Decroly hat als einer der ersten diese Erkenntnisse didaktisch verwertet. Heute wird die Ganzheitsmethode an vielen Orten besonders bei Schwachbegabten durchgeführt.

Die Ganzheitsmethode gibt Auskunft über die Wie-Frage und nur innerhalb der Funktion des Lebens, ebenso nur für eine bestimmte Stufe, den Schulanfänger. — Das Bemerken der Einzelteile im Text, im Wort und schliesslich des Einzelbuchstabens verlangt nicht nur Konzentration und abstrahierende Intelligenz sondern auch einführende Vertiefung. Die Schaltung der Intelligenzfunktionen auf den psychopathischen Zug, die Ablenkbarkeit der nervös-störbaren und die «echte Interesselosigkeit» der verwahrlosten Schüler aber erschweren diese einführende Vertiefung, sodass die analysierenden Schritte, die ja vom Schüler selber vollzogen werden müssen, nicht oder nur verlangsamt getan werden. Erfahrungen von Lehrern an der Unterstufe in Schwererziehbaren-Heimen haben denn auch gezeigt, dass sich eine Kombination des synthetischen und des analytischen Leseunterrichts als vorteilhaft erweist. Der synthetische Unterricht verlangt mehr willentliche Arbeit und weniger intuitives Bemerken.

Der Gruppenunterricht

Wenn bestimmte Arbeiten innerhalb des Klassenverbandes von einzelnen kleinern Schülerabteilungen ausgeführt werden, spricht man von Gruppenunterricht. Dabei sind viele Varianten möglich. Bei Cousinet und Petersen wird die gesamte Schularbeit ausschliesslich in Gruppen vollzogen, während meistens der Gruppenunterricht nur zu bestimmten Zeiten oder für bestimmte Arbeiten durchgeführt wird.

Der Gruppenunterricht verfolgt zwei Ziele: das didaktische besteht darin, dass in der Gruppe mehr Raum ist für die Selbsttätigkeit des Schülers und dass er intensiver beansprucht wird als im Klassenverband. Das pädagogische Ziel liegt im sozialpädagogischen Aspekt der Gruppe: freiwillige Unterordnung, Mitverantwortung an der gemeinsamen Arbeit, Erlebnis der Zusammenarbeit.

Wenn wir uns das Verhalten Emils mit seiner fanatischen Rechthaberei oder die Negativität Hermanns vergegenwärtigen, dann sehen wir, dass der Gruppenunterricht bei schwererziehbaren Schülern einer-

seits dringend notwendig ist, andererseits aber auch vor Erschwerung steht.

Die Zusammensetzung der Gruppe soll zwar so weit als möglich frei sein, es gibt aber Gruppierungen, die zum voraus jede produktive Arbeit verunmöglichen, z. B. nervös-störbare Schüler zusammen. Die Zuteilung zu einer Gruppe muss letztlich dem Lehrer überlassen bleiben²⁰⁰⁾. Weil dem schwererziehbaren Schüler oft die Arbeitstechniken fehlen, die Voraussetzung für eine fruchtbare Arbeit sind, muss der Gruppenunterricht sorgfältig vorbereitet und organisiert werden.

Der sozialpädagogische Aspekt des Gruppenunterrichts, der in unserer begrifflichen Trennung von Schule und Unterricht unter dem Abschnitt Schule als moralische Mitwelt besprochen werden müsste, muss bei schwererziehbaren Schülern intensiv gepflegt und gefördert werden.

Der moralpädagogische Unterricht bei Wilhelm Förster²¹⁰⁾

Er ist zwar nicht eine methodische Bewegung, sondern strebt, wie der Name sagt, die erzieherische Auswertung des Gegenstandes an. Er sei hier angeführt, weil uns diese Fragestellung für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern besonders interessieren muss.

Charaktererziehung auf dem Weg über die Willenserziehung ist das zentrale Anliegen Försters. Der Schüler sieht durch Belehrung die moralischen Zusammenhänge ein und fügt sich den Normen durch freie Entscheidung. Jede einzelne Schulleistung muss für die Charaktererziehung ausgewertet werden, denn es soll «alles Einzelne in ein Ganzes von moralischen Ueberzeugungen eingeordnet»²¹¹⁾ werden. Das geschieht dadurch, dass von irgend einem Moment des Unterrichts eine Beziehung zu irgend einer moralischen Norm aufgedeckt und besprochen wird. Kommt man im Unterricht auf die richtige Betonung im Lesen zu sprechen, dann gibt das Anlass, Haupt- und Nebensachen (Geld und Vergnügen) im Leben zu besprechen. Beim Uebergang vom Zwei- zum Einliniensystem im Schreibunterricht wird über die Befreiung von Zwang gesprochen. Die scharfe Aussprache wird als Willensübung ausgewertet.

Die moralpädagogische Haltung Försters ist neben dem Prinzip der Werktreue in der Arbeitsschule, die einzige didaktische Lehrform, die

²⁰⁰⁾ Petersen fordert für die Schüler völlige Freiheit in der Zuteilung der Gruppen: «Zwangweises Gruppieren wäre wertlos». Petersen aber hatte weder in seiner Universitätsschule noch in den von ihm betreuten Volksschulen ausgesprochen schwererziehbare Schüler. Petersen: Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule, Seite 25, Beltz, Langensalza, 1927.

Weitere Literatur:

Petersen: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Böhlhaus, Weimar, 1925.

Lustenberger W.: Gemeinschaftliche geistige Arbeit, Selbstverlag, Luzern, 1950.

Leuthold H.: Gruppenunterricht, Lex, der Päd., Franke, 1951, Seite 600 ff.

Wertvolle praktische Anregungen für den Gruppenunterricht in verschiedenen Arbeitsbereichen geben die von Hch. Roth und einer Arbeitsgemeinschaft herausgegebenen Bändchen: «Unterrichtsgestaltung in der Volksschule», Sauerländer, Aarau, 1953.

²¹⁰⁾ Förster W.: Schule und Charakter.

²¹¹⁾ Förster W.: a. a. O., Seite 124.

uns für die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit Anhaltspunkte gibt, und zwar in bezug auf die Stellungnahme zu sich selber. Voraussetzung aber ist Einsichtsfähigkeit, und gerade diese fehlt dem schwererziehbaren Schüler oft. Bei der Anwendung dieser moralpädagogischen Richtlinien muss daher die Art der Belehrung sorgfältig überdacht, und es dürfen die Parallelen zwischen dem gegenständlichen Sachverhalt und dem moralischen Belehrungsthema nicht gewaltsam geschaffen werden. Die moralisch-geistige Fassungskraft des Schülers wird leicht überstiegen. In der Schule bei schwererziehbaren Schülern darf moralpädagogische Belehrung nur vorsichtig und spärlich erteilt werden. Die Schule mit ihrer permanenten Forderung des Lernens ergibt selber genug Situationen, in denen eine Belehrung, eine Ermahnung oder eine Zwangsmassnahme angewendet werden muss. Viele Ermahnungen und Belehrungen aber stumpfen ab, der Schüler erlebt sie nicht mehr in ihrem Gehalt sondern nur noch als Beeinträchtigung, als Einbusse. Es soll nicht auch im Unterricht immer von dem gesprochen werden, was ihm, dem schwererziehbaren Schüler ja gerade so viele Schwierigkeiten macht. Die Schule soll in dieser Beziehung «Schongebiet» sein. Sie ist der Ort, wo es um sachliche Auseinandersetzungen geht, um Dinge, die nicht zum voraus belastet sind durch schwere oder unangenehme Erlebnisse. Wohl verstehen wir auch jene Sachverhalte als Gegenstand, die aus den Bereichen der Gemeinschaft und der Stellungnahme zu sich selber stammen, also aus dem eigentlichen Ort der moralischen Belehrung. Es geht uns aber auch bei diesen Gegenständen nicht um blossе Belehrung, sondern um sachliche Auseinandersetzung.

Wir sehen, dass sich uns viele methodische Bewegungen als Unterrichtshilfe anbieten, und es stellt sich nun die Frage, wie sollen wir uns angesichts dieser Pluralität der didaktischen Strömungen verhalten? Sie alle sind orientiert an einem Normalmass und geschaffen für den Unterricht bei nichtschwererziehbaren Schülern. Sie fussen zwar auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, berücksichtigen aber wie die Lehrpläne die Individuallage des Schülers und die momentane Struktur einer Klassengemeinschaft nicht. Wir erkannten aber, dass bei vielen schwererziehbaren Schülern die stufengemässen psychischen Phänome verändert, verspätet, überbetont oder gar nicht in Erscheinung treten. Wir wissen auch, dass in Schwererziehbaren-Klassen die momentane Zusammensetzung oder die «Stimmung» gewisse didaktische Anordnungen erschweren oder verunmöglichen. Zudem verbirgt sich hinter jeder didaktischen Strömung ein anderes Welt- und Menschenbild, und jede be-

rücksichtigt nur einen Sektor innerhalb der Gesamtproblematik des Unterrichts²¹²⁾. An diesen drei Momenten — Individuallage des schwer-erziehbaren Schülers, momentane Struktur der Klasse oder Gruppe und Ausrichtung und Absicht der einzelnen Methode — muss sich die Anwendung und Differenzierung einer Methode orientieren.

Absichten und Blickrichtung der einzelnen Methoden

Wir haben bei der Besprechung der einzelnen Methoden schon kurz darauf hingewiesen. Es ist notwendig, dass der Lehrer das Sinngefüge und die Tendenz der Lehrform kennt.

Einzelne Methoden betreffen nur die Wiefrage: Das Bewegungsprinzip, die Ganzwortmethode und der Gruppenunterricht. Vorwiegend die Gegenstandsfrage beantwortet der Gesamtunterricht, während die Lernschule und die verschiedenen Arbeitsschulbewegungen (wir zählen den Blockunterricht auch dazu) sowohl die Frage nach dem Gegenstand als auch nach der Art der Vermittlung stellen.

Bei der Frage nach Sinn und Bedeutung des unterrichtlichen Tuns steht die zweckhafte Ausrichtung auf Brauchbarkeit bei allen Methoden im Vordergrund. Sie erfüllt die Aufgabe, die von der Öffentlichkeit vorwiegend an die Schule gestellt wird, den Schüler vorzubereiten für das Leben innerhalb der Gemeinschaft der Familie, des Berufes, des Staates, der Kirche. — Die Ausrichtung auf das Ideal der Wahrheit finden wir in der moralpädagogischen Haltung Försters, im sozialpädagogischen Aspekt der Arbeitsschule und des Gruppenunterrichts und in den moralisierenden Tendenzen Zillers. Hier dürfen wir auch die religiös-konfessionellen und die weltanschaulich verpflichteten Schulen (Rudolf-Steiner-Schulen beispielsweise) erwähnen. Ihre Ausrichtung auf Wahrheit äussert sich jedoch nicht in Form einer Didaktik, sondern als Grundtendenz, die die ganze Schulführung durchzieht. — Die Ausrichtung auf liebende Teilhabe am Gegenstand wird in keiner der ange-

²¹²⁾ Um nur ein Beispiel anzuführen:

Die didaktischen Bewegungen, die auf Dewey zurückgehen, zeigen deutlich das Menschenbild des berufstüchtigen und lebensstüchtigen Bürgers, der in der Wirtschaftslage seiner Umgebung seinen Platz voll auszufüllen hat und in der freien Gemeinschaft der Demokratie beheimatet sein soll. Dewey verlangt darum, dass die «Pädagogik ihre Methoden, ihre Stoffwahl und Stoffverbindungen aus den Bedürfnissen der industriellen Demokratie» beziehen müsse. (Bei Förster a. a. O., zitiert aus Dewey «Schule und Gesellschaft») —

Petersen kritisiert denn auch den Daltonplan mit folgenden Worten: «Wir stehen demnach wieder vor dem typischen Fehler der alten Schule: Man sieht aus Interesse für die derzeitige Gesellschaft das Kind nicht als Kind, sondern als den zukünftigen Arbeiter und Leiter in allerhand modernen Betrieben und Verwaltungszweigen des Staates Die Schule tritt krass hervor als eine Einrichtung der Gesellschaft, um für ihre wirtschaftlichen, politischen Bedürfnisse nützliche Glieder zu erziehen.» —

(Zitat Petersen angeführt bei Rinderknecht a. a. O., Seite 91)

Andererseits sind aus Petersens Methodik des Unterrichtslebens, aus seinen Stoffplänen, aus seiner Gemeinschaftsauffassung nicht unschwer romantisch-idealistische Züge ablesbar.

fürten Methoden betont. Liebende Teilhabe kann auch nicht methodisch gestaltet werden, denn alles Methodische ist lernbar, Ehrfurcht aber wird einem geschenkt. Hingegen liegt ein Grundanliegen aller didaktischen Bewegungen der Gegenwart darin, den Gegenstand in Erlebnisnähe der Schüler zu bringen, seine Interessen miteinzubeziehen. Dadurch schaffen sie günstige Voraussetzungen, auf denen liebende Teilhabe als wir-hafte Beziehung zwischen Gegenstand und Schüler erwachsen kann.

Die Individuallage des schwererziehbaren Schülers

Auch die Frage, wie die schwererziehbaren Schüler auf einzelne didaktische Anordnungen reagieren, wo bestimmte Erschwerungen vorliegen, haben wir anhand der Einzeldarstellung der Methoden kurz beantwortet. Wir wollen jene Beispiele um einige ergänzen. Das Bewegungsprinzip leistet uns beim nervös-störbaren Schüler gute Dienste, wie erlebten aber bei Max, dass seine Erregung periodisch derartige Ausmasse annimmt, dass auch die noch notwendige Konzentration auf die «richtige» Bewegung nicht mehr möglich ist. In den depressiven Phasen dürfen Hermann und Louis nicht exponierenden Anordnungen ausgesetzt werden, z. B. Berichterstattung vor der Klasse über eine Gruppenarbeit. Richard, Hermann und Max fallen bei moralpädagogischen Gesprächen einfach aus. Die Anordnungen der Arbeitsschule wirken beim Schüler mit Verwahrlosungserscheinungen erst, wenn ein gegenständliches oder funktionales Interesse betroffen wird. —

Wir erkennen aus diesen wenigen Beispielen, die um viele vermehrt werden könnten, dass jede Methode an Voraussetzungen gebunden ist, die beim einzelnen schwererziehbaren Schüler oft fehlen.

*Die Struktur der Klasse*²¹³⁾

So wie für den einzelnen Schüler müssen auch in der Klasse bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, um eine vorgesehene Methode durchzuführen. Für die Arbeitsschule muss ein Grad von Selbständigkeit, von Lernantrieb und Arbeitstechnik vorhanden sein, für den Gruppenunterricht ist Anpassungsfähigkeit und Disziplin notwendig. Es kann daher sein, dass einzelne Lehrformen der Arbeitsschule nicht durchgeführt werden können, obwohl sie stufengemäss sein sollten.

Oft halten krisenhafte Stimmungen und ungünstige Arbeitsgesinnung über längere Zeit an. Dann gibt es oft nichts anderes, als dass der Leh-

²¹³⁾ Wir denken bei diesen Ausführungen vor allem an Klassen, in denen nur schwererziehbare Schüler sich befinden, an Beobachtungsklassen oder an Heimschulen.

rer sich durchsetzt und mit Strenge die notwendigen Anordnungen durchführt. Vorher wird er versuchen, auf andere methodische Massnahmen zurückzugreifen, auf dem Umweg über die Schulämter wird er Selbständigkeit und Verantwortungsfreudigkeit wieder anzuregen suchen, er wird auch seine Stellung zum einzelnen Schüler prüfen und die Begegnung so gestalten, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Lehrer und Klasse zustande kommt, ein Vertrauensverhältnis, in dem Raum ist für die Bedingungen und Voraussetzungen verschiedener Lehrformen.

Die Differenzierung in der Anwendung einer Methode gilt aber nicht nur für einen grösseren Zeitraum sondern auch für einen einzelnen Tag, ja für eine Stunde. Die positive Atmosphäre in der Klasse ist nicht eine Errungenschaft, die einmal geleistet, immer anhält. Sie muss täglich und stündlich neu erworben werden. — Oft wird die Arbeitsgesinnung durch ein unvorsichtiges Wort des Lehrers, durch einen belanglosen Zwischenfall (schlechtes Wetter verunmöglicht die Turnstunde) verursacht. So kann es vorkommen, dass der Lehrer mitten im Tag von seinem Programm abkommen muss, dass er die Durchführung jener Lektionen wegfallen lässt, die freie Bewegung voraussetzen, oder dass er umgekehrt den Unterricht freier gestaltet, auch wenn die entsprechenden Formen nicht zur geplanten Tagesarbeit gehören.

Es muss somit wie für den Einzelnen auch für die Klasse das Mass dessen gefunden werden, was man ihr zutrauen kann und nötigenfalls mit Strenge verlangen muss. Ist es nicht gefunden, dann erreichen die verschiedenen Lehrformen ihr erzieherisches und unterrichtliches Ziel nicht, das Gesamtunterrichtsthema verleidet, die Auflockerung der Arbeitsschule verführt zu Spässen und Spielereien und wird selber Anlass zu Konflikten.

Wir erkennen, dass die Anwendung irgend einer Methode im Unterricht bei schwererziehbaren Schülern einer sorgfältigen Prüfung und Differenzierung unterzogen werden muss. Die Schwierigkeit dieser Differenzierung bringt es wohl auch mit sich, dass viele Heimlehrer die einzelnen Methoden verschieden bewerten:

Fragebogen 29 b: Die Ganzheitsmethode kommt bei uns nicht in Frage, es ist bei Schwererziehbaren besser, nach dem Arbeitsprinzip zu verfahren.

Fragebogen 4: Zur Stoffvermittlung wäre die Arbeitsschule zu begrüssen, anderseits verlangt sie eine Selbständigkeit, der unsere Schüler schon rein die Disziplin betreffend nicht fähig sind.

Diese Zitate illustrieren unsere Darlegungen und bestärken unsere These, dass es für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern nicht eine einzig gültige Methode gibt. Der Lehrer darf nicht methodengläubig sich einer einzigen Unterrichtsform verschreiben. Jeder Absolutheitsanspruch einer Didaktik muss abgelehnt werden. Die Methode kann uns die Verantwortung für die erzieherische Aufgabe und für die Unterrichtsgestaltung nicht abnehmen. Daher muss sich der Lehrer einen immanenten Zweifel an der Richtigkeit und an der oft propagierten Allgemeingültigkeit der Methoden zu eigen machen, denn kaum anderswo als im Unterricht mit schwererziehbaren Schülern ist methodische Selbstbescheidenheit Aufgabe und Gebot. Es muss daher dem Lehrer auch das Recht eingeräumt werden, die anzuwendende Unterrichtsform immer wieder neu zu wählen.

Andererseits halten wir die Auffassung vieler Heimlehrer für falsch, in Normalklassen erfolgreich durchgeführte Methoden für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern strikte abzulehnen:

Fragebogen 2 a: Für die Anstaltsschule halte ich die Methode für völlig nebensächlich. Es kommt viel mehr auf die individuelle Behandlung an.

Fragebogen 21: Die Gesetze der Heilpädagogik müssen im ganzen Unterricht angewendet werden. Ich halte die Methode in diesem Fall für unwesentlich. Die Erzieherpersönlichkeit ist alles.

Diese Lehrkräfte meinen damit, dass keine der angepriesenen Methoden jedem Schüler und jeder Klasse gerecht werden. Damit haben sie recht. Allein, auch wer eine bestimmte Methode ablehnt, arbeitet methodisch. Er wählt aus der Fülle des Gegenständlichen aus, er hält sich an die entsprechenden Gesetzmässigkeiten, er überlegt sich, wie die ausgewählten Gegenstände vom Schüler erfasst und erarbeitet werden können, und er bestimmt nach seiner Einsicht in die Eigenart des Schülers die Art der Vermittlung. Das aber ist ein wesentlicher Bestandteil jeder didaktischen Anordnung, die Beziehungen zwischen dem Gegenstand und seiner Gesetzmässigkeit einerseits und der Denk- und Erlebnisweise des Schülers andererseits herzustellen. Völlig unmethodischen Unterricht gibt es wohl kaum. Es wäre daher unklug, die Vorteile nicht auszuwerten, die uns bewährte Methoden anbieten, auch wenn keine davon als die einzige empfohlen werden kann. Es kommt viel mehr darauf an, — und das ist eine wesentliche Aufgabe der Differenzierung der Unterrichtsgestaltung — dass der Lehrer um viele didaktische Möglichkeiten weiss und sie zu handhaben versteht, dass er aus vielen ihm zur Verfügung stehenden Unterrichtspraktiken jene auswählt und verwendet, die den realen Gegebenheiten der Situation gemäss ist.

Die Unterrichtsgestaltung ist daher beim schwererziehbaren Schüler nicht grundsätzlich anders als beim nichtschwererziehbaren. Sie ist nur erschwerter, die Probleme entstehen in unabdingbarer Dringlichkeit, und Fehlleistungen rächen sich in harter Konsequenz. Die Unterrichtsgestaltung muss daher differenzierter, sorgfältiger, durchdachter, anpassungsfähiger sein. Was Moor über das Verhältnis der Heilpädagogik zur Normalpädagogik schreibt, gilt in unserem Sonderfall auch für das Verhältnis zwischen der Didaktik bei schwererziehbaren und nichtschwererziehbaren Schülern: «Die Erschwerung durch die besonderen Bedingungen . . . , unter denen sie (die Heilpädagogik) arbeitet, besteht darin, dass sie gründlicher, aufmerksamer, bewusster arbeiten muss, dass sie zwar dieselben Grundsätze befolgt wie die Normalpädagogik, diese aber nicht ein für allemal am Durchschnittsfalle sich klar machen kann, um sich dann einfach an die daran gewonnenen Methoden und Regeln zu halten, sondern für jede Einzelheit sich wieder auf das Grundsätzliche besinnen muss, wenn sie überhaupt einen fruchtbaren Weg finden will²¹⁴).»

²¹¹⁾ Moor P.: Grenzen und Möglichkeiten der Heilpädagogik. Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars, Zürich, 1947, Seite 7.

D. ORGANISATORISCHE PROBLEME

1. DER SCHWERERZIEHBARE SCHÜLER IN DER NORMALKLASSE

Erziehung vollzieht sich nicht in völlig freier Begegnung zwischen Erzieher und Kind. Sie ist eingebettet in ein Geflecht von organisatorischen Beziehungen. Auch die Familie wird in ihrer Erziehungstätigkeit beeinflusst vom Beruf des Vater, von den Wohnverhältnissen, von der sozialen Lage, von den Erfordernissen der Schule: Das Kind muss beispielsweise zu bestimmter Zeit des Tages und des Jahres aus der Familie fort und in die Schule. Mehr noch als die Familie wird die Schule von der Wirklichkeit des Organisatorischen mitbestimmt. Da gibt es verschiedene Klassen, Schulgebäude mit einer Hausordnung, Schulgesetze und Schulverordnungen, Lehrpläne, Promotionsvorschriften, Prüfungsmodi, Stundenpläne, Rapporte usw. Die Organisation des Schulwesens ordnet auch die Trennung der Klassen in Normal- und Sonderklassen. Die organisatorischen Bestimmungen haben meistens statischen und zugleich normativen Charakter. Von ihnen hängt weitgehend ab, was für den schwererziehbaren Schüler vorgekehrt werden muss. In jeder Klasse gibt es schwererziehbare Schüler. Es stellen sich daher die Fragen: Wann kann ein schwererziehbarer Schüler in der Normalklasse belassen, wann muss ein Schüler ausgesondert werden?

Von unseren Beispielen hätten Kurt und Willi nach ihrem schulischen Verhalten in einer Normalklasse bleiben können. Kurts nervöse Störbarkeit wäre noch zu ertragen gewesen, denn er stört weder den Unterricht noch die Gemeinschaft. Willis Verwöhnung wirkt sich als Amoralität nur ausserhalb der Schule aus. Wohl haben wir bei beiden erhebliche Beeinträchtigungen ihrer unterrichtlichen Leistungsfähigkeit festgestellt; durch die Aengstlichkeit bei Kurt und die «echte Interesselosigkeit» bei Willi. Beide aber sind gut begabt, sodass sie dem Klassenpensum folgen können, trotzdem sie ihr individuelles Leistungsmaximum nicht erreichen.

Wir müssen somit einerseits die unterrichtliche Leistung und andererseits das charakterliche Verhalten in Betracht ziehen: In den Normalklassen²¹⁵⁾ ist eine untere Leistungsgrenze festgelegt, Lehrplan, Lehr-

²¹⁵⁾ Wir verwenden hier absichtlich den Ausdruck Normalklasse und nicht Volksschule, weil auch die Sonderklassen schulorganisatorisch zur Volksschule gehören, und weil in den Normalklassen tatsächlich ein «Normalmass» an die unterrichtliche Leistungsfähigkeit gelegt wird.

ziele und Lehrforderungen sind genau umschrieben. Der Lehrer an der Normalklasse muss einen Lernerfolg nachweisen können. Diese Forderung kann nicht umgangen werden. Ein schwererziehbarer Schüler in der Normalklasse muss daher als Bedingung das Minimum des erforderlichen Lernerfolges erreichen. Die Rückversetzung oder Aussonderung eines Schülers wegen Leistungsschwäche kann belegt und unter ausdrücklicher Berufung auf organisatorische Bestimmungen vollzogen werden. Nicht mehr so einfach ist es bei den eigentlichen Erziehungsschwierigkeiten, denn der Grad der Erträglichkeit von Schulstörungen und Disziplinlosigkeiten kann nicht reglementarisch festgelegt werden. Ob ein schwererziehbarer Schüler infolge seines charakterlichen Verhaltens in der Normalklasse belassen werden kann oder nicht, ist nicht generell festlegbar. Es hängt von vielen Voraussetzungen und Zusammenhängen ab, die in jedem Einzelfall anders liegen, z. B. vom elterlichen Milieu, von der Wirkung der Erziehungsschwierigkeiten auf die Klasse, von der Kraft der Beeinflussung durch den Lehrer, vom Grad der Gefährdung des Lernerfolges für den betreffenden Schüler und für die Klasse. Wie immer sich aber der Lehrer entscheidet, ob er den Schüler bei sich behält oder die Aussonderung beantragt, immer steht er dabei in Verantwortung. Jede Entscheidung ist ein Wagnis, weil wir nie mit Sicherheit die Wirkung einer Massnahme voraussagen können. Es soll aber erwartet werden, dass der Lehrer der Normalklasse bereit ist, leichtere Fälle von Schwererziehbarkeit bei sich zu behalten.

Was ist vorzukehren, wenn der leicht schwererziehbare Schüler in der Normalklasse verbleibt? Die dringlichste Aufgabe ist die Kontaktaufnahme mit den Eltern. Alle erzieherische Arbeit der Schule ist in Frage gestellt, wenn die Eltern «am andern Strick ziehen». Der Lehrer muss ihnen mit seinen pädagogischen Erfahrungen und mit seinem Wissen zu Rate stehen. Die notwendigen Massnahmen müssen gemeinsam besprochen und in Schule und Elternhaus durchgeführt werden. — Es kann auch die Erziehungsberatung zugezogen werden. Es liegt hier eine wesentliche Aufgabe des schulpsychologischen Dienstes vor. Er soll nicht nur das Stellwerk für die Aussonderung und richtige Platzierung des schwierigen Schülers sein. Er erfüllt seinen Sinn erst ganz, wenn er zur Schulberatung ausgebaut wird, und wenn der Lehrer ihn gerade dann beanspruchen kann, wenn er den schwierigen Schüler in seiner Klasse behalten will. Der pädagogisch und psychologisch besonders vorbereitete Fachmann des schulpsychologischen Dienstes muss den Lehrer auf mögliche Hilfe aufmerksam machen, damit der leicht-schwererziehbare in der Normalklasse bleiben kann, denn die Aussonderung bedeutet immer einen folgenschweren Einschnitt in das Leben des Kindes. — In

der Schulführung muss der Lehrer zuerst versuchen, die Veranlassungsgründe der Erziehungs- und Schulschwierigkeiten zu erfassen. Die Differenzierung der Schulführung und der Unterrichtsgestaltung, wie wir sie an unseren Beispielen herausgearbeitet haben, kann in der Normalklasse auch angewendet werden. Wesentlich ist, dass der Lehrer weiss und erspürt, worauf es ankommt — bei leichteren Fällen genügen oft kleine Hinweise, für die Klasse unmerkliche Sondermassnahmen —, und dass er sich einen Erziehungsplan zurecht legt und darnach seine erzieherischen und unterrichtlichen Massnahmen trifft.

Es gibt Fälle, in denen die Schwierigkeiten in einem Spannungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler beruhen, sodass eine fruchtbare Arbeit behindert wird²¹⁶). Die Aussonderung aus der Normalklasse aber wäre doch nicht zu verantworten. In diesen Fällen sollte die Schulorganisation so aufgelockert und frei gehandhabt werden dürfen, dass ein Lehrer- oder Klassenwechsel ohne grosses Aufsehen vollzogen werden kann.

2. ORGANISATORISCHE SONDERMASSNAHMEN FÜR DEN SCHWERERZIEHBAREN SCHÜLER

Das Verhalten schwererziehbarer Schüler kann derart sein, dass es unmöglich und unverantwortlich wäre, sie in der Normalklasse zu behalten, und dass die Sonderbetreuung dem Lehrer an der Normalklasse nicht mehr zugemutet werden kann²¹⁷). Davon nur einige Beispiele: Es ist dann der Fall, wenn der geforderte Lernerfolg beim Schüler oder bei der ganzen Klasse wesentlich in Frage gestellt ist. Dies trifft bei allen unsern Schülern ausser Willi und Kurt zu. — Wenn die Störung der Gemeinschaft derartige Formen annimmt, dass eine produktive Arbeit, vor allem aber eine tragende Bindung zwischen Lehrer und Klasse für längere Zeit nicht mehr möglich ist. Wir denken an die «nervöse» Unruhe von Richard und Max, an die Streitereien und Rechthabereien von Emil. — Wenn sittliche Verfehlungen zu einer «Epidemie» auszu-

²¹⁶) «Nicht unerwähnt will ich lassen, dass die Versetzung in die Beobachtungsklasse auch ein vermittelndes Prozedere in Fällen, die ich eine «verfuhrwerkte Situation» zwischen Schüler und Lehrer nennen möchte, bedeutet. Es war frappant, wie ein als asozial und frech geschilderter Junge in der Beobachtungsklasse als durchaus gutmütiger und harmloser sich entpuppte . . .»

W. Moos: «Erfahrungen an der Beobachtungsklasse für psychopathische Schüler der Stadt Zürich» in «Bericht über den II. allgemeinen ärztlichen Kongress für Psychotherapie in Bad Neuheim», Hirzel, Leipzig, 1927. Seite 175.

²¹⁷) Erziehungsgesetz des Kantons St. Gallen, Art. 21: «Auf Antrag des Schulpsychologen und des Schulrates müssen durch den Schulrat aus der öffentlichen Schule der Normalbegabten jene Kinder ausgeschlossen werden, für die wegen ausgeprägter Schwererziehbarkeit oder geistiger Anomalien eine Spezialschulung unumgänglich ist.» —

Nach Fuchs sind in der Normalklasse jene Schüler nicht mehr tragbar, «die durch andauernde Vergehen und mit der ganzen Person der Erziehung widerstreben, die innerhalb der Volksschule von ihren Fehlern nicht abzuhalten sind und keine Einordnung in die Schulgemeinschaft leisten».

Fuchs A.: Erziehungsklassen für schwererziehbare Kinder in der Volksschule, Marhold, Halle a. S., 1930. Seite 41.

arten drohen, muss der Anstifter aus der Klasse genommen werden. — Wenn sich leichte Unterbegabung mit Verwöhnung, mit disharmonischen Charakterzügen oder nervöser Störbarkeit verknüpft: Hermann und aus den Beispielen der Einleitung Peter und Moritz. — Es gibt auch Aussonderungsgründe, die nicht in der Schule selber liegen: Wenn die Eltern uneinsichtig sind und von der Familie her die Gefahr einer durchgreifenden Verwahrlosung besteht. Der erzieherische Einfluss der Schule genügt dann nicht, darüber darf man sich keine Illusionen machen. Dies trifft bei Louis, Hermann und Willi zu. — Die Aussonderung aus der Normalklasse und die Einweisung in ein Heim sind oft polizeiliche oder jugendamtliche Massnahmen, wobei in der Schule selber keine Schwierigkeiten vorgelegen haben, so bei Willi und Othmar.

An organisatorischen Sondermassnahmen wäre vorerst der *Klassenwechsel* zu nennen, von dem wir bereits sprachen. Der Schüler verbleibt in der Normalklasse, er wird nur einem andern Lehrer zugeteilt. Eine weitere Massnahme beruht darin, den Schüler am Ende des Schuljahrs nicht zu promovieren. Die *Rückversetzung* ist dann oft unumgänglich, wenn die Leistungsfähigkeit durch Schwererziehbarkeit bei knapp durchschnittlicher Intelligenz deutlich herabgemindert ist. Der Lehrer muss aber wissen, dass mit der Rückversetzung erzieherisch noch nichts gewonnen ist.

In grösseren Orten der Schweiz können die Schüler in die sogenannten *Förderklassen* übertreten²¹⁸⁾. Das sind Klassen für leistungsschwache Schüler. Durch individuelle Unterrichts- und Schulgestaltung wird versucht, den Schüler soweit zu fördern, dass er wieder in die Normalklasse zurückgeführt werden kann. Praktisch beherbergen diese Klassen immer auch Schüler, die in leichtem Grade schwererziehbar sind²¹⁹⁾, besonders jene, die noch nicht in ein Internat überführt werden

²¹⁸⁾ Sickinger hat in Mannheim 1901 die ersten Förderklassen geschaffen (Mannheimersystem). Schon 1905 wurden auch in Basel und 1908 in St. Gallen auf Anregung Sickingers Förderklassen eingeführt. (St. Gallen gründete 1889 als erste Schweizerstadt Spezialklassen für schwachbegabte Schüler.) Heute besitzen in der deutschen Schweiz ausser den genannten Orten auch Winterthur, Solothurn, Chur, Weinfelden, Arbon, Baden und Bremgarten Förderklassen.

²¹⁹⁾ Für die ausgesprochen schwererziehbaren Schüler führt Basel mehrere Beobachtungsklassen. Winterthur nimmt nach dem Reglement von 1948 auch schwererziehbare Schüler in die Förderklassen auf. «In die Förderklassen werden aufgenommen: a) Normal intelligente Schüler; b) welche wegen ihrer charakterlichen Eigenart in der Normalklasse zu grosse erzieherische Anforderungen stellen; c) mit Entwicklungs- und Verhaltensanomalien (gehemmt, depressiv, kontaktarm, übererregt, infantil, körperlich unter- oder überentwickelt)». St. Gallen führt die Förderklassen im Sinne des Mannheimersystems. Nach Art. 13 werden nicht aufgenommen: «... bb) hochgradig nervös Erregbare; cc) Verwahrloste, soweit sie ihre Mitschüler moralisch gefährden; dd) Schwererziehbare ...» Schwererziehbare, die nicht in ein Internat versetzt werden müssen, werden in der D-Klasse (Schulärztliche Klasse) zusammen mit leichten Stotterern, Schleichwachen usw. unterrichtet. («Den D-Klassen werden zugewiesen: «... neuropathische Kinder, dd) psychopathische Kinder ...»). Da diese Klasse nicht immer genügend frequentiert ist, fallen die schwererziehbaren Schüler auch der Förderklasse zu, insofern sie eine deutliche Leistungsverminderung aufweisen. Lit.: Hedwig Stauffer: Die Förderklasse, Basler Druck- und Verlagsanstalt, 1950. Reglemente über die Sonderklassen deutschschweizerischer Orte.

müssen, jedoch infolge Schwererziehbarkeit und nur durchschnittlicher Begabung das Minimum an Lernerfolg der Normalklassen nicht erreichen.

In einigen Städten werden die schwererziehbaren Schüler in eigens für sie errichteten Sonderklassen gesammelt²²⁰). Diese werden meistens Beobachtungsklassen genannt²²¹). Es handelt sich um «besondere Klassen, der Volksschule für solche intelligente Kinder, die der Schulerziehung so hochgradige Schwierigkeiten bereiten, dass ihr Verbleiben im bisherigen Klassen- und Schulverband für unzweckmässig angesehen werden muss und ohne Gefährdung der Mitschüler nicht länger ertragen werden kann.» Der Uebertritt erfolgt auf Vorschlag des Lehrers und des Schularztes, die ihren Antrag anhand eines Fragebogens begründen müssen. Man ist bemüht, die freiwillige Zustimmung der Eltern zu erhalten. Die Beobachtungsklasse zählt im Durchschnitt 15 Schüler und wird von pädagogisch und psychologisch besonders vorbereiteten Lehrkräften geführt. Ihre Hauptaufgaben liegen in der sorgfältigen Beobachtung und Erfassung des schwierigen Schülers und in der Umerziehung. Die Schüler bleiben in der Familie, und die Um- und Nacherziehung geschieht in engem Kontakt und in intensiver Zusammenarbeit mit den Eltern. Darin liegt ein grosser Vorteil der Beobachtungsklasse. Die Dauer der Beobachtungszeit ist von Stadt zu Stadt, vor allem aber von Kind zu Kind verschieden. Die Schüler werden je nach dem Ergebnis der Beobachtung (freie Beobachtung, Tests, schulärztliche Untersuchungen) wieder in die Normalklasse zurückversetzt,

²²⁰) Fuchs: a. a. O., Seite 44. Er nennt die Sonderklassen für schwererziehbare Schüler «Erziehungsklassen».

²²¹) Im Schuljahr 1952/53 zeigt der Stand der Beobachtungsklassen folgendes Bild:
Basel: 6 Beobachtungsklassen (insgesamt 100 Schüler), 2 neue Beobachtungsklassen sind geplant.

Zürich: 2 Beobachtungsklassen.

Genf: 2 Beobachtungsklassen (1 neue Klasse soll im folgenden Frühjahr eröffnet werden).
Lausanne und Winterthur nehmen die schwererziehbaren Schüler reglementarisch in die Förderklassen auf, die damit ähnlichen Charakter wie die Beobachtungsklassen aufweisen.

Am Beispiel der Stadt Genf sei die Organisation der Beobachtungsklassen kurz angeführt: Die beiden Beobachtungsklassen sind im *Maison de Charmilles* untergebracht. Sie werden als «demi-internat» geführt. Die Schüler werden am Morgen vom Lehrer per Tram in der Stadt geholt und abends wieder zurückgebracht. Uebertags leben die Schüler in einem ähnlichen Betrieb wie in einem Heim: Vormittags Schule, nachmittags «sieste, travaux manuels et activités d'extérieur».

Alle 14 Tage finden Konferenzen zwischen dem Leiter des Hauses, den Lehrkräften und dem Schularzt statt. Nach Ablauf der üblicherweise sechs Monate dauernden Beobachtung wird der Schüler wieder einer andern Klasse zugewiesen. Es stehen folgende Möglichkeiten offen: «classe normale, classe de développement, classe spéciale, internat, école-jardin ou école d'altitude».

Literatur:

Fuchs A.: Erziehungsklassen für schwererziehbare Schüler der Volksschule, Marhold, Halle a. S., 1930.

Sidler M.: Die Zürcher Realbeobachtungsklasse, Zürich, 1937.

Moos W.: Erfahrungen an der Beobachtungsklasse für psychopathische Schüler der Stadt Zürich, Leipzig, 1927.

Waller W.: Das Ergebnis eines Versuches einer Heilerziehung geistig und seelisch abnormer Kinder in Beobachtungsklassen, Basler Diss., 1936.

einer Klasse für schwachbegabte Schüler oder einem Heim für schwer-erziehbare Kinder zugeführt.

Bei den bisher angeführten Sondermassnahmen verbleibt der schwer-erziehbare Schüler in der Familie, es handelt sich lediglich um einen Wechsel der Klasse, nicht um einen Milieuwechsel. Wenn der Schüler nicht in der Familie belassen werden kann, fallen üblicherweise drei Möglichkeiten in Betracht: Pflegefamilien, heilpädagogische Beobachtungsstation oder Erziehungsheim. — Bei der Versetzung in eine Pflegefamilie bleibt das Schulproblem bestehen wie bis anhin, denn auch am Pflegeort stellt sich die Frage, ob der schwererziehbare Schüler in der Normalklasse verbleiben kann. — In die heilpädagogische Beobachtungsstation werden jene schwererziehbaren Schüler eingewiesen, deren Verhalten durch die bisherigen Beobachtungen und Erhebungen des Schularztes oder des Schulpsychologen nicht abgeklärt werden konnte und die eine längere, von Fachleuten durchgeführte Beobachtung erfordern²²²). Die Aufgabe der Beobachtungsstation ist somit die gleiche wie die der Beobachtungsklasse: Erfassung und Umerziehung. Sie hat allerdings den Nachteil, dass der Schüler nicht mehr in der Familie verweilt. Sie steht darin aber der Beobachtungsklasse gegenüber im Vorteil, dass sie nicht nur in der Unterrichtssituation sondern in allen Lebenssituationen auf den Schüler wirken kann. — Die Mehrzahl der schwererziehbaren Schüler lebt in besondern Erziehungsheimen. Von den organisatorischen Problemen der Heimschulen soll im folgenden noch die Rede sein.

3. PROBLEME DER SCHULE IM HEIM FÜR SCHWERERZIEHBARE SCHÜLER

Die Schule im Heim beherbergt nun lauter schwererziehbare Schüler. Organisatorisch steht sie in doppelter Abhängigkeit. Einerseits ist sie eingebaut in die Ordnung des Heims, andererseits untersteht sie in ihrer unterrichtlichen Funktion dem staatlichen Schulwesen mit seinen Schul- und Erziehungsgesetzen, Verordnungen und Lehrplänen. Nach dieser

²²²) Angeregt durch die Freilichtschulbewegung lehnt Wintsch die Errichtung von Beobachtungsstationen für den Bereich der Städte ab. Dagegen empfiehlt er die Schulung der schwierigen Schüler in ausserhalb der Stadt gelegenen Tagesklassen. Hier sollen die Kinder möglichst in freier Luft viel mit motorischen Arbeiten beschäftigt werden. So könnten sie am besten beeinflusst werden, ohne dass sie aus dem Elternhaus gerissen werden müssen. (Siehe Anmerkung über die Beobachtungsklassen in Genf.)

In Lausanne — Wintsch war Schularzt in Lausanne — bestehen heute noch «4 classes en plein-air», die aber für organisch kränkelnde Kinder bestimmt sind, während die «classe spéciale de rééducation en plein-air» seit einiger Zeit nicht mehr geführt wird.

Wintsch: Schulpflichtige Psychohygiene in der modernen Stadt unter besonderer Berücksichtigung sozial schwieriger Heranwachsender», Bücherreihe für Psychohygiene, Band V, Schwabe, Basel, 1943.

doppelten Abhängigkeit wollen wir die organisatorischen Fragen der Heimschule ordnen.

a) Schulorganisatorische Bestimmungen des Staates

Die unterrichtliche Arbeit in einer Heimschule erleidet mannigfache Erschwerungen:

Die Schüler treten meistens mitten während des Schuljahres ein oder aus, und der eine ist dem momentanen Klassenpensum der Heimschule voraus, der andere liegt im Rückstand. — Dazu kommt die Tatsache, dass die Schüler oft aus verschiedenen Kantonen stammen und daher auch in der gleichen Klasse eine andere Vorbildung besitzen. — Durch jeden neucintretenden Schüler wird der «Klassegeist» wieder verändert. Der Heimlehrer muss daher mehr als sein Kollege in der öffentlichen Volksschule immer wieder «von vorne anfangen» können.

Die wesentlichste Erschwerung der Heimschule aber besteht darin, dass die schwererziehbaren Schüler selber eine deutliche Leistungsverminderung aufweisen, wie wir an allen unsern Beispielen sahen. Sie leisten nicht, was sie ihrer ursprünglichen Intelligenz und ihrer anlage-mässigen Leistungsfähigkeit gemäss leisten könnten, sodass auch der normal-begabte Schüler meistens unter dem Leistungsdurchschnitt seiner Alterskameraden steht. Unsere Anfrage an die Heimschulen²²³⁾ bestätigt diesen Leistungsrückstand: Von den 790 schwererziehbaren Schülern könnten nur deren 399 nach der Bewertung ihrer Lehrer eine Normklasse besuchen. Der Leistungsdurchschnitt einer Schwererziehbarenklasse erreicht somit den einer Normklasse nicht²²⁴⁾.

Hanselmann schreibt über die Umschulung des neuropathischen Schülers: «Er ist sogleich überbeansprucht durch die normalen Anforderungen des Schulbetriebs... Wo nun aber die Nervosität Grade erreicht, die dauernd zu ernsthaften Störungen des Schulbetriebs führen (wir denken an Max), da muss etwas Entscheidendes geschehen»²²⁵⁾. Dieses Entscheidende ist die Einweisung ins Heim. Hier aber erwarten den Schüler die gleichen Anforderungen wie in der Normklasse, denn es bestehen, wie unsere Ermittlung ergab, in keinem der elf befragten Kantone Sonderbestimmungen für den Unterricht bei schwererziehbaren Schülern. Es wird also offiziell weder auf die Erschwerungen des Einzelnen noch auf den herabgesetzten Durchschnitt der Klasse Rücksicht

²²³⁾ Wir werden in den folgenden Abschnitten wieder einige Ergebnisse der im Abschnitt «Problemstellung» erwähnten Enquête verwenden.

²²⁴⁾ Nach unsern Erfahrungen steht der Durchschnitt einer Schwererziehbarenklasse tiefer als der einer Normklasse, aber etwas höher als der einer Förderklasse für leicht unterbegabte Schüler.

²²⁵⁾ Hanselmann H.: Aber er geht nicht gern zur Schule, *Schweizer Spiegel*, Zürich, 1933, Seite 34.

genommen. Viele Lehrkräfte bezeichnen denn auch die Einhaltung der an sich schon überlasteten Lehrpläne als eine schwere Aufgabe²²⁶). Die Forderungen der Lehrziele lasten oft als Druck auf der Heimschule. Der Lehrer kann sich von diesem Druck nicht befreien. Wenn er auch den erzieherischen Anteil seiner Arbeit höher wertet als das in Zahl und Prozent messbare Können und Wissen, seine Aufgabe im organisatorischen Bereich bleibt doch die, Lehrer zu sein, das heisst, verantwortlich sein für das vorgeschriebene Mass an unterrichtlichen Fähigkeiten und Kenntnissen.

Unsere Auffassung geht dahin, dass die Lehrpläne und Lehrziele auch weiterhin für die Heimschulen verbindlich sein sollen. Die Heimschule soll den Charakter einer Schule mit «normal-intelligenten» Schülern behalten, es bleibt auch unter diesen Umständen oft schwer genug, einen Schüler in eine Berufslehre zu plazieren. Hingegen wäre es wünschenswert, dass in die Lehrpläne ein Passus aufgenommen wird, der die Besonderheit der Heimschulen erwähnt. Damit könnte der Heimlehrer im Präzedenzfall geschützt werden, vor allem wäre es so möglich, die sonst fast unumgängliche Ueberforderung der Heimschüler zu vermeiden. Ein solcher Passus könnte folgenden Wortlaut haben: «Bei der Beurteilung von Schulen in Schwererziehbaren-Heimen ist die Verminderung der unterrichtlichen Leistungsfähigkeit durch die charakterliche Eigenart der Schüler angemessen zu berücksichtigen».

In grösseren Heimen bestehen bereits Sonderklassen für die schwachen Schüler. Es schliesst sich daran die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre — und diese Frage steht oft in Diskussion — eine Trennung der Heime vorzunehmen in solche mit leistungsfähigen und solche mit weniger leistungsfähigen Schülern. Wir lehnen diese Trennung ab. Es darf ein Heim nicht in den Ruf kommen: «Hier sind die Dummten». Es besteht die Gefahr, dass sich der «dumme» Schüler dann wirklich aufgibt. Vor allem aber lässt sich auf unterrichtlichem Gebiet eine Entwicklung oft nicht voraussagen. Wir erleben es gelegentlich, «dass einem aufsässigen und renitenten Schüler Sitzenbleiben und Spezialklasse angedroht wird, und er zwei Jahre darauf die Prüfung in die Sekundarschule mit Erfolg besteht²²⁷)». Es ist möglich, dass durch die differenzierte Schul- und Unterrichtsgestaltung, durch die Erziehungsbe-

²²⁶) Fragebogen 2 a: «Als besondere Schwierigkeit betrachte ich die Tatsache, dass unser Lehrplan überladen ist. Es ist unmöglich, das Jahrespensum zu erreichen, haben doch Kollegen an der Normalklasse daran zu beissen.»

Fragebogen 13: «Meine Schule ist sehr schlimm, weil ich die üblichen Klassenziele erreichen muss. Der Inspektor erteilt an den schriftlichen Examen die gleichen Aufgaben wie in der Dorfschule und erteilt dazu Noten, die registriert werden. Da ich viele schwache Schüler habe, möchte ich dieses Wettrennen aufgeben und die Schüler anderswie fördern.»

²²⁷) Fragebogen 23 a.

streben im Heim die Schwererziehbarkeit abgebaut und damit der Weg zur vollen Leistungsfähigkeit wieder geöffnet wird. Sitzt ein Schüler aber bereits im Spezialklassen-Heim, dann wird es kaum möglich sein, dass er wieder herauskommt.

Die erzieherisch und unterrichtlich beste Lösung ist die Beschränkung der Klassen und der Schülerzahl. Es können wiederum keine endgültigen Normen angeführt werden, weil viele Einzelmomente mitspielen, so die Zusammensetzung der Klassen, die allgemeinen Verhältnisse im Heim, die Persönlichkeit des Lehrers. Eine fruchtbare Arbeit aber kann nicht mehr geleistet werden, wenn eine mehrklassige Schule über 30 schwererziehbare Schüler umfasst. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass eine ein- oder zweiklassige Schule nicht über 20 Schüler, eine mehrklassige nicht über 16 Schüler umfassen soll. — Wo diese Zahlen eingehalten werden, da ist es möglich, den leistungsfähigen und den schwächeren Schüler gemeinsam zu unterrichten, wobei es der Phantasie des Lehrers, vor allem aber seiner innern Einstellung zu seiner Aufgabe obliegt, den letztern vor Erniedrigung und damit vor neuen Konflikten zu bewahren. Wesentlich aber ist, dass bei den genannten Schülerzahlen der notwendige persönliche Kontakt zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schüler und Mitkamerad, zwischen Schüler und Unterrichtsgegenstand in erzieherisch wertvoller Weise gestaltet werden kann.

b) Das Verhältnis der Schule zum Heim

Der Unterricht in der Heimschule vollzieht sich im Gefüge der Organisation des Heims. Es wirken sich unter anderem die Tradition, die weltanschauliche Grundtendenz, die Zusammensetzung der Schülerschaft, das Alter der Zöglinge und die Hausordnung auf die Schulführung aus. Schule im Heim bedeutet daher im Vergleich zur Normalklasse Einschränkung der Bewegungsfreiheit. Andererseits aber hat die Heimschule einen grösseren Wirkungsradius als die Normalklasse: Unterrichtlich durch die grosse Anschauungsbasis, die die verschiedenen Arbeitsbereiche des Heims schaffen; erzieherisch durch die Einfügung der Schule in die Lebens- und Leidensgemeinschaft des Heims.

Der Schule fällt in der Gesamtaufgabe der Erziehung ein wesentlicher Teil zu. Eine ihrer Teilaufgaben besteht darin, jene Fähigkeiten zu entwickeln und jene Kenntnisse zu vermitteln, die den Schüler wieder befähigen, in der Gemeinschaft der Öffentlichkeit zu bestehen, die ihn ja von sich ausgeschlossen hat. Dem schwererziehbaren Schüler muss daher das **A n r e c h t a u f a n g e m e s s e n e S c h u l b i l d u n g** zu-

gestanden werden. Dieses Anrecht muss bei der Organisation der Heim-
schule als erste Forderung erfüllt sein.

Gelegentlich wird von Heimlehrern geklagt, dass die wirtschaftliche Rendite der Arbeit, die die schwererziehbaren Schüler zu leisten haben, höher bewertet werde als die Schularbeit^{22b)}. Zweifellos ist die Arbeit im Heim nicht nur wirtschaftlich notwendig, sie ist auch erzieherisch wertvoll, sagen wir vorsichtiger, sie kann zu einem wertvollen Erziehungsmittel werden. Es darf aber die Schule neben der Landwirtschaft nicht zu einer Domäne zweiten Ranges werden. Die Entwicklung der letzten Jahre ging — das dürfen wir erfreulicherweise feststellen — in der Richtung auf eine bessere Anerkennung der Schule in den Heimen. So halten in unserer Enquête die Lehrkräfte aus 30 von 38 Heimen die schulische Ausbildung der einer Gemeindeschule gleichwertig.

Auch der schwererziehbare Schüler hat das Anrecht darauf, in eine berufliche Lehre eintreten zu können. In allen Heimen müssen die Abschluss-Schulen so ausgebaut werden, dass der Eintritt in eine handwerkliche Lehre möglich wird. Grundsätzlich soll dem begabten Schwererziehbaren der Besuch einer Sekundarschule offen stehen, damit ihm auch der Zutritt in jene Berufe frei steht, die Sekundarschulbildung voraussetzen. Unsere Ermittlung hat die ebenfalls erfreuliche Tatsache ergeben, dass in 31 von 38 befragten Heimen Sekundarschulbesuch angestrebt wird. Es fehlen aber bis heute Heime, die eine eigene Sekundarschule besitzen (es sind in unserer Enquête nur fünf), denn der Besuch der Gemeinderealschule setzt den Abbau der Schwererziehbarkeit auf ein Mindestmass voraus, sodass eben doch viele gutbegabte Heimschüler, die aber noch in höherer Masse schwererziehbar sind, vom Sekundarschulbesuch ausgeschlossen bleiben.

Die Beziehungen zwischen Schule und Heim müssen den Charakter eines dynamischen Wechselverhältnisses haben, das sich in der Beschränkung eigener Ansprüche, in gegenseitiger Rücksichtnahme und in gegenseitig-befruchtender Zusammenarbeit äussert:

Die Schule hat ihre Sonderaufgabe, den Unterricht als Begegnung

^{22b)} Fragebogen 25: «Da die Schüler in der freien Zwischenzeit sehr intensiv sich auf dem Lande betätigen müssen, ist es unmöglich, ein schulisches Maximum zu erreichen. Wegen physischer Anstrengung muss der Unterricht oft leiden.»

Fragebogen 6: «Die Ineinandertlechtung von Schule und Landwirtschaft ist von grossem Vorteil, solange die Landwirtschaft nicht an erster Stelle steht. Wir müssen aber aus unserer Landwirtschaft soviel als möglich herausarbeiten.

Fragebogen 1: Auf die Frage, ob die schulische Ausbildung im Heim der einer Normalklasse gleichwertig sei: «Nicht ganz, ich muss zuviel Rücksicht nehmen auf den Heimbetrieb, so dass die Schule zu einer sich fügenden Nebensache wird.

mit dem Gegenstand. Das Heim muss ihr darin Küche, Haus, Hof, Landwirtschaft, Wald und Feld als Anschauungsbasis zur Verfügung stellen. Es muss der Schule gestattet sein, den Heimbetrieb miteinzu beziehen in die geistige und manuelle Arbeit der Schule. Dies wird in Grossheimen, wo Schule und Landwirtschaft relativ selbstständige organisatorische Ressorts sind, nicht mehr leicht möglich sein. Der Einbezug der konkreten oekonomischen, technischen und organisatorischen Probleme des Heims in den Unterricht muss aber in erzieherischer und unterrichtlicher Hinsicht gefordert werden.

Dass eine Heimschule mit Schulmaterial, Bastel-, Zeichnungsmaterial, mit einer Werkstätte ausgerüstet sein muss, brauchen wir nicht weiter auszuführen.

Die Schule im Heim muss differenzierter, vielgestaltiger geführt werden als eine Normalklasse. Für Freiarbeitsfächer, für den Einbezug der Bastelarbeiten in Schulraum und Schulzeit soll das Heim das notwendige Material zur Verfügung stellen und dem Lehrer in entsprechenden Forderungen entgegen kommen. Auch soll die Organisation des Heims der Schule soviel Freiheit belassen, dass ein dynamischer Unterricht möglich wird: Auflockerung der Schulzeit durch gelegentliche Abendschule, Schulfunk und Schulfilm, Zeit für Nachhilfeunterricht. Möglichkeiten des Zusammensein von Lehrer und Klasse auch ausserhalb der Schulzeit²²⁰). — Der Schule obliegt auch die Aufgabe, die Verbindung mit der Aussenwelt aufrecht zu erhalten. Das Heim muss der Schule daher die Möglichkeiten für Exkursionen, Fabrik- und Betriebsbesichtigungen, sportliche Wettkämpfe mit Klassen der Gemeindeschule offen lassen und dem Lehrer eine freiheitliche Unterrichtsgestaltung zubilligen.

Andererseits stellt auch die Heimschule ihren Beitrag an den Heimbetrieb. Sie leistet aktive Arbeit, sie hält die Anforderungen der Tagesordnung ein, sie stellt die Schüler in Stosszeiten für Heimarbeiten zur Verfügung, sie wirkt aktiv an Heimfestchen mit, sie bereitet Heimabende vor und führt sie durch, sie trägt durch Schultheater zum gemeinschaftlichen Leben im Heim bei.

²²⁰) «Nichts war früh oder spät nützlich sein könnte, hielt er (Glüphi) ausser dem Kreis seiner Schularbeit; denn er glaubte, seine Arbeit sei nichts minder als das Erziehen der Kinder, und was immer ihr ganzes Erziehen erforderte, das sei alles im Kreis seines Berufs. — Deshalb brachte er ausser den Schulstunden fast alle Abende mit ihnen zu und machte dann mit ihnen, was sie nur wollten. Manchmal schnitt er mit ihnen Holz, manchmal machte er mit ihnen Figuren aus Wachs, Menschen und Tiere, Kopf und Hände, oft Häuser und Mühlen und Sägen und Schiffe. Zu Zeiten war die Schulstube voll Handwerksgeschirr und Späne wie eine Werkstatt; aber ehe sie fortgingen, war sie immer wieder so sauber als eine Frühlingswiese. — An schönen Abenden ging er mit ihnen unter den Schulnussbaum oben in der Matte . . . Unter diesem Baum redete er denn bei Stunden mit seinen Kindern über ihren Beruf und ihre Umstände.»
Pestalozzi H.: Lienhard und Gertrud, 3. Teil, Rotapfel, Zürich, Bd. II, S. 246.

Wie die Heimschule, so hat auch der Lehrer innerhalb des Heimganzen eine Doppelaufgabe. Ihm obliegt als Hauptaufgabe der Unterricht, gleichzeitig aber ist er im Heim auch ausserhalb der Schule erzieherisch betätigt. Daher gehört in den Bereich der organisatorischen Probleme auch die Frage nach der Stellung des Lehrers im Heim.

Zu seiner unterrichtlichen Tätigkeit gehört die Erfassung des Schülers. Er muss daher Einsicht in die Akten, in die Vorgeschichte des Schülers bekommen oder mindestens über das Wesentliche orientiert sein. Die Kenntnis der Vorgeschichte gibt ihm einen vorläufigen Anhaltspunkt, woraus die Schwierigkeiten des Schülers erwachsen und worauf das Hauptaugenmerk zu lenken ist. Dem Lehrer sind die Schüler für mehrere Stunden des Tages überlassen, und er übernimmt die Verantwortung für sie. Der Einblick in die Vorgeschichte des Schülers hat für ihn somit prinzipiell die gleiche Bedeutung wie für das Heim selber²³⁰). Sie ist im besonderen für ihn darum wichtig, dass er erfährt, ob die Schwierigkeiten in der Schule verursacht wurden, ob sie sich dort auswirkten, oder ob im Gegensatz dazu die Schule der Schutzhort des Schülers war (Vergleich zwischen den Lehrerberichten und den Berichten der Eltern, Behörden und des Arztes). Im letzteren Fall wird der Lehrer den Schüler bald intensiv in den eigenen Schulbetrieb einbauen können, im anderen Fall wird er ihn vorerst schonen und nicht mit ihm über seine Schulschwierigkeiten sprechen, sondern ihn ganz einfach zuerst in der eigenen Schule irgendwie heimelig werden lassen und mit ihm Kontakt aufnehmen.

Die Heimschule stellt in didaktischer und psychologischer Hinsicht grössere Anforderungen an den Lehrer als die Normalklasse. Der Lehrer muss daher eine Sonderausbildung besitzen oder im Heim die Möglichkeit erhalten, sie zu erwerben. Von den 53 erfassten Lehrkräften haben deren 47 nur die übliche Seminausbildung genossen. Es sollten für Heimlehrer vermehrte Möglichkeiten der heilpädagogischen und psychologischen Weiterbildung geschaffen werden. Solche Möglichkeiten

²³⁰⁾ Auf die Frage über die Einsichtnahme in die Akten ergab sich, dass in sechs Heimen den Lehrern die Akten verweigert werden: Fragebogen 9 a: «Grundsätzlich ist der Heimleiter der Auffassung, der Lehrer solle unvoreingenommen mit den Buben arbeiten, das Wissen um die Vergangenheit belaste nur.» Die Gefahr dazu kann bestehen. Hingegen scheint hier eine in heilpädagogischer Sicht ungerechtfertigte moralische Wertung vorzuliegen, wenn von «Belastung» durch Kenntnis der Vorgeschichte gesprochen wird. Moor schreibt: «Wer nicht unvoreingenommen bleiben kann, trotzdem er viel Schlimmes weiss, der taugt eben menschlich nicht zum Erziehen.» (Moor: Erst verstehen, dann erziehen. Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars 1942, Seite 7.) — Ein Heimleiter hat sich darüber gewundert, dass diese Frage überhaupt gestellt wurde. Er schreibt: «Es ist schon allerhand, wenn ein Vorsteher seine Mitarbeiter nicht in die Akten Einsicht nehmen lässt. Ich überlasse schon den Seminaristen, die bei mir das Anstaltspraktikum machen, unter der Selbstverständlichkeit des Schweigens sämtliche Akten». Fragebogen 10.

bieten sich durch den Besuch von didaktischen Fortbildungskursen und von heilpädagogischen Weiterbildungskursen, wie sie von den heilpädagogischen Seminarien organisiert werden. Weil die zeitliche Beanspruchung des Lehrers meist gross ist, würden regionale Kurse gute Dienste tun²³¹). Besonders wertvoll aber ist die gemeinsame Erfassung des Schülers, gemeinsame Besprechungen und Erstellung eines Erziehungsplanes mit dem vorgebildeten Heimleiter zusammen.

Die Frage nach der ausserschulischen Beanspruchung des Lehrers durch das Heim beantwortet unsere Enquête dahin, dass für keinen einzigen Lehrer nach Schulschluss Feierabend oder Zeit für Korrekturen und Vorbereitungen ist. Sie alle sind neben der Schularbeit mit Aufsicht oder andern Arbeiten beschäftigt. Gerade diese nach aussen hin als Mehrbelastung aufgefasste Tätigkeit des Lehrers hilft dazu, engern Kontak mit den Schülern zu finden:

Fragebogen 29a: Wir haben in der Heimschule die Möglichkeit, die Kinder tiefer, anhaltender zu beeinflussen, als es in der Dorfschule möglich ist. Wir feiern mit ihnen Feste, wir erleben mit ihnen die Freuden der Natur und des Jahres. So wird der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler persönlich.

Fragebogen 29b: Die Heimschule bringt Lehrer und Schüler einander näher bei den gemeinsamen heimlichen Vorbereitungen auf Feste und Anlässe.

Fragebogen 35: Erfreulich war in meiner Schule das Zusammensein von Schülerinnen und Lehrerin zu froher Lebensgemeinschaft. Ich hatte die Schülerinnen irgendwie ganz.

Fragebogen 9b: Der Kontakt ausserhalb der Schule ist eine wertvolle Ergänzung. Besonders während gemeinsamer Arbeit entstehen oft Gespräche, die in der Schule kaum aufkommen können.

Man braucht diesen Zitate nichts mehr beizufügen. Es stellt sich daher auch nicht die Frage, ob der Lehrer noch ausserhalb der Schule beansprucht, sondern lediglich wie weit er engagiert werden soll, ohne dass seine primäre Aufgabe, die Schule, beeinträchtigt wird. Die zeitliche Beanspruchung des Lehrers nach der Schule ist auf Grund der Ergebnisse der Fragebogen unterschiedlich. Sie reicht von 6 Stunden bis zu 50 Stunden Arbeit pro Woche²³²).

²³¹) Wie aus den Fragebogen hervorgeht, organisiert die Kantonale Armendirektion in Bern gelegentlich Fortbildungskurse für Heimleiter und Heimlehrer, in denen unter Mitwirkung von Psychiatern Probleme der Schwererziehbarkeit besprochen werden.

²³²) Warum die Heimlehrer oft so ungebührlich lang ausserhalb der Schule beschäftigt sind, liegt grösstenteils in der finanziellen Lage vieler Heime begründet. Es sind zu wenig Mittel da, um genügend Gruppenleiter und landwirtschaftliche Dienstboten anzustellen. Darüber mehr zu schreiben liegt ausserhalb unserer Aufgabe. Dass aber von den 53 erfassten Lehrkräften deren 20 weit mehr als 15 Stunden ausser ihrer Schule vertragsmässig mitarbeiten müssen, weist darauf hin, dass zur finanziellen Ertüchtigung der Heime noch mehr getan werden muss.

Fragebogen 1: Bei meinem überlasteten Stundenplan ist es mir nicht möglich, den Schulbetrieb so zu gestalten, dass ich nur einigermaßen zufrieden sein kann.

Fragebogen 34: Leider stellt mich der Dienst in der Anstalt oft vor die Tatsache, dass ich zu wenig vorbereitet bin. Es stellen sich uninteressante Stunden ein, die mir und den Schülern unangenehm sind.

In ähnlicher Weise beklagen sich viele Lehrer, dass ihnen kaum Zeit für die notwendigen Vorbereitungen und Korrekturen bleibe. — Die Beanspruchung des Lehrers ausserhalb der Schule kann nicht generell festgelegt werden, weil jedes Heim einen andern Charakter hat. Wir können aber auf Grund unserer Erfahrungen feststellen, dass eine Betätigung von mehr als durchschnittlich 12 bis 14 Stunden pro Woche — ausser den 32 obligatorischen Schulstunden und gelegentlichem Sonntagsdienst — sich für die Schule nachteilig auswirken muss²³⁹⁾. Es sollte diese Norm nicht überschritten werden. Notzeiten und besondere Anlässe ausgenommen.

Wir fassen in der knappen Form von Forderungen das zusammen, was wir nach den vorangehenden Ausführungen von einer Heimschule in organisatorischer Hinsicht erwarten möchten:

1. Bei der Bewertung der Heimschule sind die durch die charakterliche Eigenart der Schüler bedingten Sonderformen von Schule und Unterricht zu berücksichtigen.
2. Jeder schwererziehbare Schüler hat das Anrecht auf angemessene Schulbildung, so, dass ihm wie dem Schüler der Normalklasse die Möglichkeiten der Berufswahl oder des Uebertrittes in eine Sekundarschule offen bleiben.
3. Die Schule soll nicht hinter den ökonomischen Interessen des Heims zur Domäne zweiten Ranges werden.
4. Es muss dem Lehrer gestattet und ermöglicht sein, Arbeitsprobleme des Heims im Unterricht zu verwerten.
5. Die Ausstattung der Schule (Anschauungsmaterial, Werkstätte usw.) muss den Anforderungen entsprechen, die an eine neuzeitliche Schule gestellt werden.

²³⁹⁾ Folgender Versuch hat sich als günstig erwiesen: Der Heimlehrer wird mit wenig Stunden ausserhalb der Schule offiziell verpflichtet. Er übernimmt aber die inoffizielle Verpflichtung, einige Abende, einige Freihalttage bei der Arbeit oder beim Spiel freiwillig mitzuwirken. Er beteiligt sich — als Gast gleichsam — beim Spiel oder bei der Arbeit in irgend einer Gruppe. Der Vorteil ist der, dass das Erscheinen des Lehrers Abwechslung in das Gruppenleben bringt und erzieherisch bedeutsamer werden kann, als wenn die Zöglinge wissen, er ist eben da, weil er Aufsicht haben muss. Vor allem aber kann sich der Lehrer jener Gruppe anschliessen, in der sich der Schüler befindet, der ihm noch Schwierigkeiten bereitet, mit dem er Kontakt aufnehmen muss, der seine Mithilfe besonders benötigt.

6. Zwischen Heimleitung und Lehrer soll eine enge Zusammenarbeit gepflegt werden. (Gemeinsame Erfassung, Besprechung konkreter unterrichtlicher, pädagogischer und organisatorischer Probleme usw.)
7. Es muss dem Lehrer genügend Zeit für Vorbereitungen, Korrekturen, Weiterbildung und Anregung belassen werden. Er soll ausserhalb der Schule wenn möglich nicht mehr als 12 bis 14 Stunden pro Arbeitswoche beansprucht werden.
8. Um eine gedeihliche unterrichtliche und erzieherische Arbeit zu ermöglichen, soll die Schülerzahl 20 nicht überschreiten.
9. Für die heilpädagogische Weiterbildung der Heimlehrer müssen vermehrte Möglichkeiten geschaffen werden.

Wie wir sahen, ist die Heimschule nicht selbständig, sie ist nur ein Teil, ein Sektor innerhalb der Heimerziehung. Auch für sie gilt, was Pestalozzi für die Schulen schlechthin sagt: «Ersatz der häuslichen Erziehung können die Schulen ewig nie werden, als Zugabe und Lückenbüsser derselben können sie der Welt dienen.» Die Heimschule aber kann organisch in das Ganze der Erziehung eingebaut werden. Wie kaum anderswo ist es möglich, die Erziehung auf ein umfassendes Erziehungsziel auszurichten, das die Besonderheit des einzelnen Charakters mitberücksichtigt. Ein organischer Teil des Heims und damit der umfassenden Erziehung zu sein, das ist der Vorteil der Heimschule, aber auch ihre Aufgabe und ihr Sinn.

LITERATUR-VERZEICHNIS

- Achtnich M.: Normwerte der Kraepelinschen Arbeitskurve für 10—15-jährige Knaben und Mädchen und ihre Bedeutung für die Erfassung schwererziehbarer Kinder. Landeserziehungsheim Albisbrunn, 1947.
- Adler A.: Ueber den nervösen Charakter, Bergmann, München, 1928.
Theorie und Praxis der Individualpsychologie, Bergmann, München, 1924, 2. Aufl.
Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes und Technik der Individualpsychologie. Bergmann, München, 1930.
- Aichhorn A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung, Huber, Bern, 1951, 3. Auflage.
- Allers R.: Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters, Benziger, Einsiedeln, 1936.
- Bebie E.: Das Bewegungsprinzip in Erziehung und Unterricht, Rotapfel, Zürich, 1933.
Die Bewegung als Unterrichtshilfe in Rechnen und Geometrie, Rotapfel, Zürich.
- Benjamin E.: Psychopathie und Neurose. In Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters. Rotapfel, Zürich, 1938.
- Biäsch H.: Testreihen zur Prüfung von Schweizerkindern, Huber, Frauenfeld, 1939.
- Binswanger L.: Grundformen und Erkenntnis des menschlichen Daseins. Niehans, Zürich, 1942.
Ueber Wesen, Grenzen und Möglichkeiten der Gemeinschaft. Schweizerische Lehrerzeitung, 1949.
- Bleuler E.: Lehrbuch der Psychiatrie. Springer, Berlin, 1923, 4. Auflage.
- Carrard A.: Was die Schule von heute für den Nachwuchs von morgen tun kann. Oesch, Thalwil, 1942.
- Comenius A.: Didactica magna. Langensalza, Beyer, 1883.
- Decurtins F.: Ueber Psychopathien und Neurosen im Kindesalter. Separatdruck aus «Heilpädagogische Werkblätter», 1949.
- Dohrmann P.: Pädagogische Briefe zur Ganzheitsmethode. Hahn'sche Verlagsbuchhandlung, Hannover, 1948.
- Dudle K.: Der Gesamtunterricht auf der Unterstufe. Fehr'sche Buchhandlung, St. Gallen, 1947.
- Düring E.: Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik, Rotapfel, Zürich, 1925.
- Fordham M.: Vom Seelenleben des Kindes. Rascher, Zürich, 1948.
- Förster Fr.: Schule und Charakter, moralpädagogische Probleme. Schulthess, Zürich.
- Freud A.: Einführung in die Psychoanalyse für Erzieher. Huber, Bern, 1935.
- Freud S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien, 1922.

- Froebel F.: Menschenerziehung. Reklam, Leipzig, 1926.
- Fuchs A.: Erziehungsklassen für schwererziehbare Kinder der Volksschule. Marhold, Halle a. S., 1930.
- Gregor und Voigtländer: Die Verwahrlosung, ihre klinisch-psychologische Bewertung und Bekämpfung. Berlin, 1918.
- Gruhle H. W.: Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität. Springer, Berlin, 1912.
- Gurewicz S.: Die Beurteilung freier Schüleraufsätze und Schülerzeichnungen auf Grund der Adler'schen Individualpsychologie. Rascher, Zürich, 1948.
- Guyer W.: Wie wir lernen. Francke, Bern, 1952.
- Häberlin P.: Allgemeine Aesthetik. Kober'sche Buchhandlung, Basel, 1929. Das Gute. Kober'sche Buchhandlung, Basel, 1926. Kinderfehler als Hemmungen des Lebens. Kober'sche Buchhandlung, 1925.
- Hanselmann H. Ch.: Einführung in die Heilpädagogik. Rotapfel, Zürich, 1933, 2. Auflage. Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung. Rotapfel, Zürich, 1941. Aber er geht nicht gern zur Schule. Schweizer-Spiegel-Verlag, Zürich, 1933. Sorgenkinder daheim und in der Schule. Rotapfel, Zürich, 1934. Ueber heilpädagogische Behandlung geistesschwacher und psychopathischer Kinder. In Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters. Rotapfel, Zürich, 1938.
- Herbart J. Fr.: Ueber die aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. J. F. Herbarts Pädagogische Schriften, Band 1. Willmann und Tritzsch, Zickfeld, Leipzig. Allgemeine Pädagogik, Reklam, Leipzig. Umriss pädagogischer Vorlesungen, Reklam, Leipzig.
- Hoenigswald R.: Grundlagen der Pädagogik. Reinhardt, München, 1927. Psychologie des Denkens. Teubner, Leipzig, 1925.
- Homburger A.: Vorlesungen über Psychopathologie im Kindesalter. Springer, Berlin, 1925.
- Kärstädt O.: Methodische Strömungen der Gegenwart. Beltz, Langensalza, 1925, 14. Auflage.
- Katz D.: Gestaltpsychologie. Schwabe, Basel, 1944.
- Kern A.: Rechtschreibung in organisch-ganzheitlicher Schau. Braunschweig, 1952.
- Kerschensteiner G.: Das Grundaxiom der Bildung und seine Forderungen für die Schulorganisation. Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1919. Grundfragen der Schulorganisation. Teubner, Leipzig, 1927. Der Begriff der Arbeitsschule. Teubner, Leipzig, 1925, 2. Auflage.
- Kunz L.: Umwandlung der Schule von der Unterrichts- in die Erziehungsanstalt. In: Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung. Müller, Salzburg, 1950. Der Erziehungs- und Bildungsplan im Internat. In: Zum pädagogischen Akt im Erziehungsheim. Caritas-Verlag, Luzern, 1950.
- Lehrplan und Erziehungsgesetz des Kantons St. Gallen.
- Leuthold H.: Gruppenunterricht. In: Lexikon der Pädagogik, Franke, Bern. Band 1.
- Luchsinger R.: Zur Genese der Stimm- und Sprachstörungen, Ciba-Zeitschrift Nr. 123.
- Lustenberger W.: Gemeinschaftliche geistige Arbeit. Selbstverlag, Luzern, 1950.

- Lutz J.: Schwachsinn und die organischen Gehirnstörungen mit Einschluss der Epilepsie. In: Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters. Rotapfel, Zürich, 1938.
- Mann W.: Schulstaat und Selbstregierung der Schüler. Langensalza, 1919.
- Meng Hch.: Strafen und Erziehen. Huber, Bern, 1934.
- Moor P.: Die Verantwortung im Heilpädagogischen Helfen. Leemann, Zürich, 1936.
Erst Verstehen, dann Erziehen. Jahresbericht 1942 des Heilpädagogischen Seminars, Zürich.
Theoretische Grundlegung einer Heilpädagogischen Psychologie. Huber, Bern, 1943.
Umwelt, Mitwelt, Heimat, eine heilpädagogische Studie über die Faktoren der Entwicklungshemmung und über das Wesen der Verwahrlosung. Landeserziehungsheim Albisbrunn, 1947.
Möglichkeiten und Grenzen der Heilpädagogik, Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars, Zürich, 1947.
Grundsätzliches zur Anstaltserziehung. Landeserziehungsheim Albisbrunn, 1947.
Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl. Landeserziehungsheim Albisbrunn, 1951.
Heilpädagogische Psychologie. Band 1, Huber, Bern, 1951.
- Moor P. und Zeltner M.: Die Arbeitskurve. Landeserziehungsheim Albisbrunn, 1944.
- Montalta E.: Jugendverwahrlosung, mit besonderer Berücksichtigung schweizerischer Verhältnisse, eidgenössischer und kantonaler Erlasse. Kalt, Zug, 1939.
- Moos W.: Erfahrungen in der Beobachtungsklasse für psychopathische Schüler der Stadt Zürich. In: Bericht über den 2. ärztlichen Kongress für Psychotherapie in Bad Nauheim. Hirzel, 1927.
- Münger W.: Schwererziehbarkeit. Haupt, Bern, 1939.
- Ormian H.: Ueber das schlussfolgernde Denken des Kindes. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1926.
- Pestalozzi H.: Stanserbrief. Rotapfel, Zürich, Band VI, 1946.
Geist und Herz in der Methode. Rotapfel, Zürich, Band VII, 1949.
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Rotapfel, Zürich, Band VI, 1946.
Lienhard und Gertrud. Rotapfel, Zürich, Band I/II, 1946.
Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend. Pestalozzis ausgewählte Werke, Band 3. Herausgeber: F. Mann, Langensalza, 1906.
- Petersen P.: Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule. Beltz, Langensalza, 1927.
- Petersen P. und Wolff H.: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Böhlhans, Weimar, 1925.
- Pfister O.: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher. Klinkhardt, Leipzig, 1917.
- Popp L.: Allgemeine Heilpädagogik. Herder, Freiburg, 1930.
- Rein W.: Pädagogik in systematischer Darstellung, Beyer, Langensalza, 1912, 3 Bände.
- Reglemente über die Sonderklassen in den grössern Ortschaften der Schweiz.
- Rinderknecht J.: Schule im Alltag. Zwingli-Verlag, Zürich, 1939.
- Ronald A.: Verwahrlosung und Kriminalität. In: Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters. Rotapfel, Zürich, 1938.

- Roth Hch.: Die ausgebaute Abschluss-Schule. Tschudy, St. Gallen, 1949.
- Roth Hch. und Arbeitsgemeinschaft: Unterrichtsgestaltung in der Volksschule. Sauerländer, Aarau, 1953.
- Schaffert G.: Möglichkeiten einer erzieherischen Beeinflussung schizophrener Kinder. Leemann, Zürich, 1947.
- Schohaus W.: Schwierige Kinder. Separatdruck aus Berner Schulblatt, 1935.
- Scholz L.: Anomale Kinder. Karger, Berlin, 1922, 3. Auflage.
- Schneeberger F.: Schwierige Schüler und ihre Erfassung. Haupt, Bern, 1946.
- Schneider E.: Psychologie der Jugendzeit. Francke, Bern, 1948.
- Schneider K.: Psychopathische Persönlichkeiten. Deuticke, Wien, 1946, 8. Auflage.
- Schultz-Henke.: Lehrbuch der analytischen Psychotherapie. Thieme-Verlag, Stuttgart, 1951.
- Schwarzmann J.: Die seelische Heimatlosigkeit im Kindesalter und ihre Auswirkungen. Gerber-Buchdruckerei, Schwarzenburg, 1948.
- Schwerdt J.: Kritische Didaktik. Schöningh, Paderborn, 1948, 7. Auflage.
- Sidler M.: Die Zürcher Real-Beobachtungsklasse. Zürich, 1937.
- Sidler M. und Simmen M.: Das Schulkind. Schweizerisch Pädagogische Schriftenreihe, Huber, Frauenfeld, 1949.
- Siegrist H.: Schwererziehbarkeit in der Pubertät als Problem der Schule. Schweizerische Lehrerzeitung, 90. Jahrgang, 1945.
- Simon A.: Das Kind in der Schule. In: Handbuch der Individualpsychologie. Herausgeber: E. Wexberg, Band 1.
- Spranger E.: Psychologie des Jugendalters. Quelle und Meyer, Heidelberg, 1949, 21. Auflage.
- v. Staabs G.: Der Sceno-Test, Hirzel-Verlag, Zürich, 1951.
- Stauffer H.: Die Förderklasse. Basler Druck- und Verlagsanstalt, 1950.
- Stern W.: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig, 1930, 6. Auflage. Allgemeine Psychologie. Nijhoff, Haag, 1935.
- Person und Sache, Band 2. Die menschliche Persönlichkeit. Barth, Leipzig, 1923, 2. Auflage.
- Stern W. und Wiegmann: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Barth, Leipzig, 1926.
- Stieger K.: Unterricht auf werktätiger Grundlage, Walter, Olten, 1951.
- Stieger K. und Weber L.: Zur Theorie und Praxis des Abschlussklassen-Unterrichts. Rorschach, 1945.
- Straessle Th.: Der Schulkonflikt, seine Psychologie und seine Pädagogik im Volksschulalter. Verlag des Instituts für Heilpädagogik, Luzern, 1944.
- Tramer M.: Geistige Hygiene und Heilpädagogik, Heilpädagogisches Seminar, Zürich, 1932.
- Das Seelenleben des Jugendlichen. GBS-Verlag, Schwarzenburg, 1947.
- Schülernöte. Schwabe, Basel, 1951.
- Weber L.: Reform der Primar-Oberstufe, Schweizer-Schule, Olten, 1944.
- Die seelische Entwicklung des Primarschülers. Schrift des Kantonalen Lehrervereins, St. Gallen, 1945.
- Zur Psychologie des Abschluss-Klassen-Schülers. In: Zur Theorie und Praxis des Abschlussklassenunterrichts. Heft 3, Rorschach, 1945.

- Weber L.: Schule und Schulreform. Erziehungs-rundschau, 1952.
- Waller H.: Das Ergebnis eines Versuchs einer Heilerziehung geistig und seelisch abnormaler Kinder in Beobachtungsklassen. Basler Diss., 1936.
- Wichmann O.: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer. Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a. S., 1930.
- Wider M.: Verwahrlosung und Hilfe in psychologisch-pädagogischem Zusammenhang. Gerber-Buchdruck-Schwarzenburg, 1948.
- Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre, Viehweg, Braunschweig, 1908.
- Wintsch A.: Schulärztliche Psychohygiene in der modernen Stadt unter besonderer Berücksichtigung sozial schwieriger Heranwachsender.
In: Praxis der seelischen Hygiene, Bücherreihe Psychohygiene, Band V, Schwabe, Basel, 1943.
- Zeltner M.: Die pädagogische Beobachtung im Zusammenhang mit der Aktenführung in Erziehungsanstalten. Landeserziehungsheim Albisbrunn, 1947.
- Zürcher W.: Ueber die Intelligenz und ihren Ort im Gefüge des Verhaltens. Haupt, Bern, 1941.
- Ziehen Th.: Die Geisteskrankheiten, einschliesslich des Schwachsinn und die psychopathischen Konstitutionen im Kindesalter. Reuther und Reichard, Berlin, 1926, 2. Auflage.
- Zulliger H.: Lernstörungen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 1944, Nr. 4.
Schwierige Schüler, Huber, Bern, 1935.
Schwierige Kinder, Huber, Bern, 1951.
Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volks-Schulpraxis. Bircher, Bern und Leipzig, 1921.
Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Ernst Klett, Stuttgart, 1953.

CURRICULUM VITAE

Ich wurde am 17. Dezember 1919 in St. Gallen geboren. Hier durchlief ich die Primar- und Sekundarschule und absolvierte hernach das St. Gallische Lehrerseminar in Rorschach. Während 3½ Jahren führte ich die Gesamtschule Vorderkornberg ob Altstätten. Im Spätherbst 1945 trat ich als Lehrer ins Erziehungsheim Thurhof Oberbüren über, das charakterlich schwierige Kinder beherbergt. Dort führte ich die Abschluss-Schule. Gleichzeitig immatrikulierte ich mich auf das Wintersemester 1945/46 an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich. Ich besuchte Vorlesungen und Seminarien in Pädagogik, Heilpädagogik, Philosophie, Germanistik, Psychologie und Psychopathologie. Am Heilpädagogischen Seminar Zürich erwarb ich im Sommer 1949 das Diplom für Heilpädagogik. Auf das Wintersemester 1950 verliess ich meine Lehrstelle, um mich ganz dem Studium zu widmen. Ich promovierte im Dezember 1952 in Pädagogik, Heilpädagogik und Deutscher Literatur.

Meinen Lehrern, den Herren Professoren Leo Weber, Paul Moor, Heinrich Hanselmann, Hans Barth, Robert Faesi, Wilhelm Keller und Jakob Lutz möchte ich für reiche Anregungen aufrichtig danken. Besonderen Dank pflichte ich Herrn Prof. Paul Moor, der die vorliegende Arbeit angeregt und durch seinen Rat und seine Anteilnahme gefördert hat.

SACHREGISTER

- Abschluss-Schule 256
- Abstraktion 47, 49, 52
- Affekterlebnisse 30
- Agrammatismus 88
- Akt, pädagogischer 17
- Ambivalenz 17, 185
- Angesprochensein 35, 162
- Angst 24, 62, 95
- Anlage 33, 57, 136, 175
- Anpassung 23, 42
- Anschauung 11, 51, 93, 99, 146, 156, 166, 224, 230
- Ansprechbarkeit 38
- Arbeit 40, 64, 224, 256
- Arbeitsgemeinschaft 39, 58, 149
- Arbeitsschule 11, 48, 51, 100, 129 156, 197, 224, 230, 234, 242
- Arbeitsverhalten 74, 88, 150, 159
- Arzt und Schule 18, 35, 58, 97
- Aufmerksamkeitsintensität 102
- Aufnehmen-Verarbeiten-Ausgeben 33, 93
- Autorität 26
- Beeinträchtigung der psych. Funktionen durch Schwererziehbarkeit 96, 117, 138, 149, 187, 194, 216, 217, 219
- Beeinträchtigung der Schulleistung durch Schwererziehbarkeit 96, 175, 187, 195, 217
- Begegnung Lehrer-Schüler 13, 35, 142 ff, 201
- Begegnung Schüler-Gegenstand 39, 44 ff, 56, 90, 144
- Begriff 52, 163, 219
- Beobachtung 91, 93
- Beobachtungsklassen 251
- Beobachtungsstation 252
- Beruf 78, 107, 227, 256
- Beruhigung 97 ff, 196
- Bewegungsprinzip 92, 234, 242, 243
- Bewegungsdrang 92
- Beziehungsarmut, innere 89, 175, 185 192
- Blockunterricht 237, 242
- Charakter 14, 90, 136
- Charakterabwegigkeit 25, 111
- Daltonplan 235
- Debität 56
- Denken 47, 103, 197
- Depressivität 34, 131 ff
- Didaktik 232
- Disharmonie 36, 110
- Disposition 47, 99 ff, 105
- Distanzlosigkeit 55, 124
- Doppelleben 26
- Ehrfurcht, Gesinnung der 144, 161 ff, 198, 218, 229
- Entwicklung 27, 33, 72, 170
- Entwicklungsbeeinträchtigung 12, 16, 29, 35, 113, 171
- Entwicklungshemmung 33
- Entwicklungskrisen 18 ff
- Erfülltsein 35, 162
- Ergriffenheit 35, 86
- Erkenntnis, Erkennen 35, 48, 162
- Erholbarkeit 99
- Ermüdung 75, 104 ff
- Erregbarkeit 57, 86, 73, 85, 95
- Erschöpfung 86
- Erziehung in positiven Bezügen 206
- Erziehungsberatung 248
- Erziehungsbericht 72 ff
- Erziehungsfehler 29, 170
- Erziehungsgespräch 206
- Erziehungsmassnahmen 24, 57
- Erziehungsorganisation 12
- Erziehungsschwierigkeiten 18, 73 248
- Erziehungswirklichkeit 12
- Erziehungsziele 12, 17, 23, 41 ff, 103, 171, 232
- Fähigkeiten und Fertigkeiten 42, 47, 223
- Familie 22, 23, 40, 107, 174, 184, 192, 250, 252
- Fanatismus 55, 123
- Fehlerziehung 25, 39
- Förderklassen 250
- Freude im Unterricht 198, 312
- Funktion 11, 63, 76, 88, 94, 110
- Gegenstand des Unterrichts 45 ff, 118
- Gegenstand, Auswahl des 49, 220
- Gegenstand, Eigengesetzlichkeit des 50, 108, 128, 155, 245
- Gegenstand, Bedeutung des 143, 226 ff
- Gegenstand, Darbietung des, siehe Methode
- Gehemtheit 27, 117, 138
- Geltungsbedürfnis 123
- Geltungsdrang 36

Gemeinschaft 23, 41, 42, 145, 189, 193,
227, 235
Gemüt 11, 35, 39, 212
Gesamtunterricht 51, 236
Gesinnung 96
Gesinnungsunterricht 166
Gruppenunterricht 239, 242

Halt, innerer 35
Haltlosigkeit 55
Heilpädagogik 11, 29, 32, 54, 246
Heim, Versetzung in 38
Heimwechsel 73, 252
Heimschule 252 ff, 12
Heimat 23, 28, 44, 162, 188, 193, 212,
224

Idealbildung 89 ff, 96
Ideenflucht 85
Individualpsychologie 31 ff
Induktion 16, 52
Infantilität 72, 90, 125
Intellekt 39
Intelligenz 36, 40, 64, 75, 91, 103, 180
Interessen 51, 65, 76, 103, 107, 127,
221, 224
Interesselosigkeit 119, 191, 194

Komplex 30, 124
Konflikt 19, 31, 130
Konstitution 33, 58, 85, 112
Können 35
Können, Erlebnis des 108
Konvergenz 99
Konzentrationschwäche 24, 87, 115,
139, 151
Klassenwechsel 249, 250
Kraepelinsche Arbeitskurve 62, 75, 91,
176, 182

Lebensführung 36, 43
Lebensinhalt 44, 228
Lebensgestaltung 53, 90
Lebensnähe im Unterricht 49, 77, 107,
154, 221
Lebenstechnik 36
Lebensfähigkeit 43
Lebensplan 19, 252
Lehren 41, 48
Lehrmittel 213
Lehrplan 12, 98, 221, 254
Lernen 11, 46, 102, 224
Lerntechnik 103 ff
Lernschule 51, 232 ff
Lernerfolg 248, 249
Leistung 12, 44, 98 ff, 104

Leistungsfähigkeit 64, 74, 154
Leistungsmöglichkeit 76, 98
Leistungsverminderung 13, 62, 72, 219,
253
Leistung, personale 98, 223
Leitlinie, fiktive 31, 36
Liebe 35, 162

Mass 207, 211, 244
Medizin 32, 58
Mehrdarbietung 52 ff, 147, 166, 224
Methode 11, 50 ff, 65, 223 ff, 232
Milieu 22, 27, 170
Milieuwechsel 66, 252
Minderwertigkeitsgefühl 31
Mitwelt, moralische 28, 209
Montessori-Schulen 235

Nervöse Störbarkeit 18, 57 ff, 202, 215
Neuropathie 33, 35, 58, 111
Neurose, neurotisch 30, 33, 85, 110
Norm, Normalität 18, 22, 109, 169,
226
Normalklassen 13, 18, 247, 253, 258

Oeffentlichkeit 22, 40

Pädagogik 12, 51, 155, 167
Person 103
Persönlichkeit 31, 52, 112
Pflichtgefühl 86, 89
Phantasie 47, 167
Projektplan 236
Psychoanalyse 30, 160
Psychiatrie 24, 169
Psychologie 14, 29, 51, 53, 155
Psychopathie 33, 35, 58, 109 ff, 202,
217
Pubertät 19

Rationalismus 160
Relativismus 168
Rhythmus 104, 136
Rhythmus in der Arbeit 93, 101, 197,
238
Rückversetzung 248, 250

Sachlichkeit, Haltung der 129, 142,
154 ff, 197, 218, 228
Selbsterkenntnis 159 ff
Selbsterziehung 28, 36, 91
Selbstkontrolle 63
Selbstmehrung 167
Selbsttätigkeit 94
Selbstverwaltung 210 ff

Schule 11, 40, 91, 95, 124, 136, 148,
176

Schulführung 200 ff

Schulgesetze 41, 253

Schulmaterial 92, 97

Schulordnung 97, 208 ff

Schulorganisation 41, 176, 196, 247

Schulraum 44, 213, 257

Schulreform 51, 233

Schwererziehbarkeit, Veranlassung zu

18, 24, 25 ff, 34, 37, 56, 91

Schwererziehbarkeit, Begriff 23, 33, 37

Schwachsinn 18, 109

Sonderklassen 13, 247, 254

Spieldeutung 31

Spieltherapie 31

Sprachgebrechen 18, 85, 92

Sprechvorgang 87

Streitsucht 123

Strenge 198

Struktur, psychische 17, 29

Symptom 24, 30, 34

Tagebuch 131

Tagträumer 38, 56

Takt, pädagogischer 24

Teilnahme 44, 152, 163, 192, 196,
204 ff

Teilhabe, liebende 228, 242

Theorie 12, 16, 17, 29, 37

Trotz 19, 24

Typen, Typeneinteilung 18, 29, 55 ff,
94, 113, 151, 200

Uebung 104 ff

Umgangsformen 28

Umwelt 19, 26, 27, 42, 170, 208

Umwelt, vitale 27

Unstete, nervöse 72 ff

Unterricht 44 ff, 86, 90, 92, 96, 125, 136,
141, 149, 175, 189, 196, 215

Unterricht, Definition des 53

Unterricht im Fächersystem 101, 106

Unterricht, moralpädagogischer 240

Unterricht, Psychologisierung des 50

Verantwortung 25, 43, 127, 141, 153,
196, 210, 245

Vererbung 33, 36, 58, 111, 136, 170

Vergewaltigung 26, 37, 39

Vergewaltigung, als lieblose Erziehung
26, 178

Vermittlung 48 ff, 76

Verständnis 46 ff, 93, 159, 223

Verstehen 17, 25, 103, 140, 205

Verwahrlosung 27, 28, 34, 36, 65 ff,
169 ff, 203, 219

Verwahrlosung, Grad der 175

Verwirklichung 35, 43

Verwöhnung 26, 78 ff, 89, 171 ff

Vitalität 36, 38, 116

Volksschule 19, 53

Voreinstellung 39, 53, 125, 142, 150,
159

Vorgeschichte 72, 258

Wahrheit 155 ff, 227, 241

Weltanschauung 41, 47

Wert 46, 54

Wertoffenheit 145, 229

Wertung, moralische 169

Wille 11, 33, 39

Winnetkaplan 235

Wissen 87, 102, 226

Wissenschaftslehre 49

Wollen 55, 63, 212

Zeugnisse 66, 73, 187

Zweck 226

